

Yvonne Tröster

Bildungspolitik und Föderalismus

*Auswirkungen auf das berufliche Bildungswesen der
Bundesrepublik Deutschland -*

**Die Diskussionen in der Kultusministerkonferenz
in den 1950er und 1960er Jahren**

Inauguraldissertation zur Erlangung des akademischen Grades
eines Doktors der Philosophie der Universität Mannheim

vorgelegt von Yvonne Tröster 2017

Bildungspolitik und Föderalismus

Auswirkungen auf das berufliche Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland -

Die Diskussionen in der Kultusministerkonferenz in den 1950er und 1960er Jahren

Universität Mannheim
Philosophische Fakultät

Dekan:	Professor Dr. Matthias Kohring
Erster Gutachter:	Professor Dr. Michael Erbe
Zweiter Gutachter:	Professor Dr. Julia Angster

Datum der Disputation:	07. Juni 2017
------------------------	---------------

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
1. Einleitung.....	6
1.1 Problemstellung und Aufgabe	8
1.2 Methodik, Quellen und Forschungslage.....	11
1.3 Überblick über die Entwicklung des Schulwesens der Deutschen Demokratischen Republik	15
2. Die Kultusministerkonferenz	20
2.1 Die Konstitutionsphase	20
2.2 Elementare Entwicklungen im schulischen Bereich bis 1964.....	23
2.3 Der Schulausschuss und der Unterausschuss für berufliche Bildung	25
3. Die institutionelle Koordination der Bildungspolitik durch Bund und Länder	27
3.1 Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1953-1965).....	28
3.2 Der Deutsche Bildungsrat (1965-1975)	30
3.3 Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1970-2007)	34
3.4 Das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.....	37
4. Anstöße für die bildungspolitischen Reformdiskussionen in der Kultusministerkonferenz in ihrem Kontext	39
4.1 Die prognostizierte Bildungskatastrophe von Georg Picht	39
4.2 Der zeitgenössische Kontext – Nachkriegszeit und Rückgriff auf Weimarer Traditionen	47
4.2.1 Die von den Militärregierungen zugelassenen Spielräume	49
4.2.2 Rückgriff auf tradierte Strukturen des Bildungssystems	54
4.2.2.1 Die schulpolitischen Bestimmungen in der Verfassung.....	56
4.2.2.2 Das Reichsgrundschulgesetz	58
4.2.2.3 Die Reichsschulkonferenz.....	60
4.2.3 Die schulrechtlichen Bestimmungen der Landesverfassungen und der Schulgesetze	63
4.2.4 Die Arbeit des Parlamentarischen Rates am Grundgesetz	67
4.2.4.1 Die Diskussion um das Elternrecht als Grundrecht.....	70
4.2.4.2 Die konkurrierende Gesetzgebung und die berufliche Bildung	74
5. Die Bildungspolitik der Parteien.....	79
5.1 Die Bildungspolitik der CDU/CSU.....	82
5.1.1 Die 1950er Jahre.....	82
5.1.2 Die 1960er Jahre.....	84
5.2 Die Bildungspolitik der SPD.....	96
5.2.1 Die 1950er Jahre.....	96
5.2.2 Die 1960er Jahre.....	101
5.3 Die Bildungspolitik der FDP	108
6. Die Diskussionen in der Kultusministerkonferenz.....	112
6.1 Die Entwicklung des Ingenieurschulwesens	116

6.2 Ausbau der mittleren Bildungsabschlüsse im berufsbildenden Schulwesen.....	119
6.3 Ausbau der Hochschulzugangsberechtigungen im berufsbildenden Schulwesen.....	124
6.3.1 Die Entwicklung der Gymnasien	126
6.3.2 Die Hochschulreifediskussion.....	132
6.3.2.1 Integrationsversuche der Kollegscheule Nordrhein-Westfalen.....	141
6.4 Die Gesamtschulen.....	146
7. Auswirkungen auf das berufliche Bildungswesen.....	154
7.1 Die Entwicklung der weiterqualifizierenden Schularten.....	156
7.1.1 Die Berufsfachschule	159
7.1.2 Die Berufsaufbauschule	160
7.1.3 Die Fachoberschule	161
7.1.4 Die Berufsoberschule	162
7.1.5 Berufliches Gymnasium.....	163
7.2 Die Vermehrung der weiterqualifizierenden Schularten – quantitative Auswertung.....	165
7.2.1 Die Berufsfachschulen und die baden-württembergischen Berufskollegs	167
7.2.2 Die Fachoberschulen und die Kollegscheule in Nordrhein-Westfalen	168
7.2.3 Die Berufsoberschulen	170
7.2.4 Die Fachgymnasien	171
7.2.5 Die Berufsaufbauschulen	175
7.3 Bedeutungszunahme der allgemeinen Bildung im beruflichen Bildungswesen	176
7.4 Zusammenfassung.....	182
7.5 Anhang: Tabellen.....	189
8. Quellen-, Literatur- und Tabellenverzeichnis	219
8.1 Quellenverzeichnis.....	219
8.2 Literaturverzeichnis.....	224
8.3 Tabellenverzeichnis.....	228

Vorwort

Da die Protokolle der Plenarsitzungen und der Schulausschusssitzungen der Kultusministerkonferenz bisher nicht veröffentlicht wurden, war ich darauf angewiesen, die Archive in Bonn und Berlin zeitlich unbegrenzt für eine umfassende Sichtung zu nutzen. Diese Möglichkeit wurde mir von beiden Häusern bereitwillig eingeräumt und darüber hinaus standen viele Mitarbeiter der Konferenz für Rückfragen jederzeit zur Verfügung, wofür ich mich an dieser Stelle herzlich bedanken möchte. Mein besonderer Dank gilt hierbei dem leitenden Regierungsschuldirektor Gerd Roser aus Berlin, der viel Zeit für ein Interview aufbrachte und auch in der nachfolgenden Zeit für weitere Fragen offen war.

Während der letzten Jahre hat mich die Ehrhart-Schott-Schule in Schwetzingen, an der ich auch wegen eines tollen Kollegiums überaus gerne arbeite, in meinen Vorhaben gestärkt, was mir sehr geholfen hat. Großer Dank gilt insbesondere meinen lieben Kolleginnen Denise Bräutigam, Katharina Gentner und Julia Grimm für ihre Unterstützung.

Helmut Schmidt antwortete einmal auf die Frage, ob Menschen Helden benötigten, dass sie Vorbilder bräuchten. Solche Vorbilder gefunden zu haben, sehe ich als großes Geschenk an. Eines davon war und ist mein Betreuer Professor Dr. Michael Erbe, den ich schon zu meiner Studienzeit sehr zu achten gelernt hatte. Während der Promotion war er mir nicht nur in fachlicher, sondern insbesondere in menschlicher Hinsicht ein Vorbild und Mentor, der mich immer wieder aufs Neue ermutigte, durchzuhalten. Dafür möchte ich ihm meine allergrößte Wertschätzung und meinen tiefen Dank aussprechen.

Neben Vorbildern und Unterstützern braucht man aber auch noch Menschen, denen im eigenen Leben eine besondere Bedeutung zukommt, denn ohne sie wäre eine solche Aufgabe nicht zu bewältigen. Deshalb danke ich den beiden Menschen, die mir am allerwichtigsten sind: meinem Sohn Said, der mein eigenes Streben nach vorbildlichem Verhalten aufrechterhält und meinem Mann Peter, ohne dessen hingebungsvolles Interesse diese Arbeit nicht zustande gekommen wäre.

1. Einleitung

Die 1950er und 1960er Jahre waren in der Bundesrepublik Deutschland von einem enormen politischen und gesellschaftlichen Wandel geprägt, dessen Auswirkungen bis heute anhalten. Durch die Wirtschaftshilfe des sogenannten *Marshallplans*, den *Koreaboom* und die Veränderung des wirtschaftlichen Kurses unter Bundesminister für Wirtschaft Ludwig Erhard von der freien hin zur korporativen Marktwirtschaft oder auch der nicht zu unterschätzende Zuwachs an Arbeitskräften durch die Flüchtlingsströme konnte sich die Bundesrepublik ungewöhnlich schnell erholen, so dass die 1950er Jahre als Wirtschaftswunder in die Geschichte eingingen.¹ Auf Wiederaufbau, wirtschaftliche Konsolidierung und Vollbeschäftigung folgten dann aber ab Mitte der 1960er Jahre politische Unruhen, die erst zur ersten Großen Koalition und dann 1969 sogar zum politischen Machtwechsel zugunsten der Sozialdemokraten führten. Innenpolitisch wollte der neue Bundeskanzler Willy Brandt „mehr Demokratie wagen“² und außenpolitisch zusammen mit Egon Bahr einen „Wandel durch Annäherung“³ herbeiführen. Auf die Nachkriegsphase der „Verdrängung der nationalsozialistischen Vergangenheit, restaurative[n] Tendenzen in der Politik [und der vermeintlich] allzu einseitige[n] Orientierung am wirtschaftlichen Wohlergehen“⁴ folgten grundsätzliche und scharfe Kritik an der Elterngeneration und den politischen Vertretern, was schließlich in eine gesamtgesellschaftliche Aufbruchsstimmung mündete. Auch in der Bildungspolitik wurde die „Rekonstruktionsphase des westdeutschen Bildungswesens [...] abgelöst durch eine Ende der 50er und Anfang der 60er Jahre einsetzende[n], von starken politischen Schubkräften vorangetriebene[n] Expansions- und Reformphase [, die] längere Zeit getragen [wurde] von hochgestimmten Erwartungen und von einem breiten gesellschaftlichen Konsens“⁵. Diese Expansions- und Reformphase wirkte sich nicht nur auf das allgemeinbildende sondern insbesondere auf das berufliche Bildungswesen der

¹ Vgl. Peter Borowsky, Deutschland 1945-1969, Hannover 1993, S. 89ff.

² Aus der Regierungserklärung von Bundeskanzler Willy Brandt vor dem Deutschen Bundestag in Bonn am 28. Oktober 1969, S. 2, online unter: http://www.willy-brandt.de/fileadmin/brandt/Downloads/Regierungserklaerung_Willy_Brandt_1969.pdf (10.06.2017).

³ Egon Bahr, Wandel durch Annäherung, Rede in der Evangelischen Akademie Tutzing vom 15. Juli 1963, online unter: https://www.fes.de/archiv/adsd_neu/inhalt/stichwort/tutzinger_rede.pdf (10.06.2017). Die Tutzingener Rede kündigte öffentlich den Strategiewechsel der Sozialdemokraten hinsichtlich der Ostpolitik an.

⁴ Vgl. Thomas Ellwein, Krisen und Reformen, Die Bundesrepublik seit den sechziger Jahren, München 1989, S. 7.

⁵ Horst Weishaupt u. a., Perspektiven des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland, Rahmenbedingungen, Problemlagen, Lösungsstrategien, in: Gesellschaft und Bildung, hg. von Hermann Avenarius u. a., Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Band 2, Baden-Baden 1988, S. 27.

Bundesrepublik nachhaltig aus, was in der vorliegenden Arbeit untersucht und analysiert wird.

Das föderalistische Organisationsprinzip in der Bundesrepublik Deutschland, verfassungsrechtlich durch das 1949 erlassene Grundgesetz verankert, spiegelt sich auch in der Schullandschaft wider. Die erstrittene Kulturhoheit der Länder belässt die allermeisten Entscheidungen hinsichtlich des Bildungswesens bei den Bundesländern und Beschlüsse der länderübergreifenden Instanz – die Kultusministerkonferenz – müssen erst von den Landesparlamenten verabschiedet werden, um Gesetzeskraft zu erhalten. So konnte das immer wieder in die Kritik geratene dreigliedrige System im allgemeinbildenden Schulwesen, also Hauptschulen (früher Volksschulen), Realschulen (früher Mittelschulen) und Gymnasien (früher auch Höhere Schulen), welches bereits die Schullandschaft der Weimarer Republik kennzeichnete, weitestgehend erhalten bleiben. In den allermeisten Bundesländern wird am Ende der vierten Grundschulklasse darüber entschieden, auf welche weiterführende Schule ein Kind geht. Diese Selektion kann durch den Besuch einer Gesamtschule, welche als ergänzende Schulart seit den späten 1960er Jahren das bestehende Bildungswesen erweiterte, abgemildert werden.

Neben dem allgemeinbildenden existiert ein komplexes berufliches Bildungswesen, welches außer der beruflichen Grund-, oder Ausbildung sowie daran anschließende berufliche Fortbildungsgänge eine Vielzahl von weiteren Schularten beinhaltet, die höhere allgemeinbildende Abschlüsse vergeben können, bis hin zu solchen, die einen Hochschulzugang ermöglichen.

Im Jahr 2014 wurde in der Bundesrepublik mehr als jeder dritte Hochschulzugang – von der Fachhochschulreife bis hin zur allgemeinen Hochschulreife – an einer beruflichen Schule vergeben.⁶ Zwar sind darunter lediglich 15 % Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife aus beruflichen Schulen, im Zuge des Bologna-Prozesses, der eine Angleichung der Hochschulabschlüsse an internationale Studienabschlüsse mit sich brachte und damit auch die Hochschulen für angewandte Wissenschaften ein gutes Stück aufwertete, sind jedoch

⁶ Vgl. Tabelle 3.4.3 Erwerb von allgemeinbildenden Abschlüssen an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, Statistisches Bundesamt, Statistisches Jahrbuch 2016, S. 85. Insgesamt wurden im genannten Jahr 432.256 Hochschulzugänge erworben, davon 153.925 an beruflichen Schulen. Online unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/StatistischesJahrbuch/Bildung.pdf?__blob=publicationFile (27.12.2016).

auch die anderen Hochschulzugänge von zunehmender Bedeutung.⁷ Dennoch ist das berufliche Bildungswesen im Vergleich zum allgemeinbildenden Schulwesen, und insbesondere dem Gymnasium, nicht in dem Maße im gesellschaftlichen Bewusstsein präsent, wie es aufgrund seiner vielfältigen Bildungsmöglichkeiten als angemessen erscheint. Neben die klassischen Berufs- und Fachschulen sind insbesondere seit den 1960er Jahren Schularten getreten, die neben beruflicher Grundbildung in der Regel jeden Abschluss ermöglichen, den man auch auf einer allgemeinbildenden Schule erwerben kann. Diese Schularten stellen dadurch einen Übergang zwischen dem allgemeinbildenden Schulwesen, wo die Schüler in der Regel ihren ersten allgemeinbildenden Abschluss erlangt haben, und dem Eintritt in das Berufsleben oder in die Hochschule dar.

1.1 Problemstellung und Aufgabe

Allerdings sind diese Übergangsschularten nicht ganz unproblematisch: Sie bieten zwar denjenigen Schülern, denen das selektive dreigliedrige Schulsystem in Deutschland nach der vierten Grundschulklasse aufgrund ihrer bisherigen Leistungsentwicklung einen mittleren Schulabschluss oder das Abitur auf direktem Weg zunächst verwehrt, eine echte Chance auf höhere Bildung. Daneben besuchen aber auch viele Schüler diese Übergangsschularten, weil sie entweder keinen Ausbildungsplatz gefunden haben bzw. sie sich noch nicht sicher sind, welchen Beruf sie ergreifen möchten oder aber, weil ihnen eine ausreichende Berufsreife fehlt. Nicht vergessen werden darf dabei die in Deutschland geltende Schulpflicht bis zur Volljährigkeit. Die Problematik ergibt sich gar nicht so sehr aus den letztgenannten Aspekten – hier kann sicherlich mit Einschränkung Abhilfe geschaffen werden – sondern daraus, dass es das erklärte Hauptziel dieser Schularten ist, einen höheren allgemeinbildenden Abschluss zu vermitteln. Denn nicht alle Schüler, welche die Schularten besuchen, sind zum gegebenen Zeitpunkt ausreichend motiviert oder intellektuell befähigt, einen solchen höheren Abschluss auch zu erzielen.

Ein wichtiger Grund, weshalb diese Schularten ins Leben gerufen wurden, war die Forderung nach mehr Chancengerechtigkeit, welche insbesondere in den 1950er und 1960er Jahren wieder verstärkt aufgegriffen wurde. Auch heute ist diese noch verbesserungswürdig,

⁷ So ist es theoretisch für einen (Fach-)hochschulabsolventen möglich, mit einem Bachelor für das Masterstudium an eine Universität zu wechseln; ebenso gibt es bereits in Hessen ein Promotionsrecht für Fachhochschulen, in den meisten anderen Bundesländern wird das Promotionsrecht in Kooperation mit den Universitäten ausgeübt. Vgl. Ansgar Keller, Promotionsrecht für Fachhochschulen und Promotionszugang von Fachhochschulabsolventen und Fachhochschulabsolventinnen in der Bundesrepublik Deutschland (01.07.2016), hg. von der Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin, online unter: https://www.htw-berlin.de/fileadmin/HTW/Zentral/HSL_Promotion/Synopse_Promotionsrecht_Fachhochschulen.pdf (14.01.2017).

denn in der Bundesrepublik hängen der ökonomische und der Bildungserfolg nach wie vor in hohem Maße vom Elternhaus ab.⁸ Die beruflichen Schulen können hierbei durch ihr vielfältiges Bildungsangebot zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit beitragen, denn seit den 1950er und 1960er Jahren ist dort ein lückenloser alternativer – ein *beruflicher* Bildungsweg entstanden, dessen Entstehung und Kontext in dieser Arbeit nachgezeichnet werden sollen. Dabei werden folgende Hypothesen zugrunde gelegt:

- Nach dem Zweiten Weltkrieg gab es einige Reformbemühungen, die anknüpfend an die Versuche in der Weimarer Republik auf die Aufgabe des tradierten dreigliedrigen allgemeinbildenden Schulwesens zugunsten einer Einheitsschule abzielten. Der Widerstand hiergegen konnte jedoch nur partiell gebrochen werden und dies auch nur beschränkt auf einige wenige Bundesländer. Dieser Widerstand muss auch im Kontext des sich anbahnenden Kalten Krieges betrachtet werden, denn die sozialistische Einheitsschule in der DDR wurde als Ausdruck ideologisch instrumentalisierter Bildungspolitik verstanden.
- Versuche mit einer längeren gemeinsamen Grundschulzeit für alle Kinder und in allen Bundesländern in Form der vom Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen propagierten Förderstufe scheiterten ebenso wie die vor allem von den Sozialdemokraten verfochtene Gesamtschule, welche das bisherige allgemeinbildende Schulwesen langfristig ersetzen sollte. Diese konnte lediglich als weitere Schulart etabliert werden.
- Der sich verändernde Arbeitsmarkt und die zunehmenden Rufe nach besserer Bildung für mehr Schüler erforderten jedoch Reformen, welche insbesondere eine deutliche Zunahme an Hochschulzugangsberechtigungen ermöglichten. Die Verbesserung der Übergangsmöglichkeiten zwischen den allgemeinbildenden Sekundarschulen und die Reform der gymnasialen Oberstufe, welche eine Modernisierung und Differenzierung zur Folge hatte, reichten aber nicht aus, um diesem Anspruch gerecht zu werden.
- Die Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges, welche an bereits im Beruf Stehende adressiert waren, wurden nicht soweit ausgebaut, dass alle *Begabungsreserven* ausgeschöpft werden konnten.

⁸ Vgl. Daniel Schnitzlein, Wenig Chancengleichheit in Deutschland: Familienhintergrund prägt eigenen ökonomischen Erfolg, in: DIW Berlin - Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, Wochenbericht 4/2013, Herkunft prägt beruflichen Erfolg, S. 3, online unter: http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.414563.de/13-4.pdf (27.12.2016).

- Damit wurde ein zusätzlicher, ein beruflicher Weg notwendig, der Volks- und Mittelschulabsolventen die Möglichkeit der höheren Bildung einräumte. Dieser wurde nach und nach im beruflichen Bildungswesen eingerichtet und zielte nunmehr auch auf eine Schülerschaft ab, die noch keine Berufserfahrung mitbrachte. Jeder allgemeinbildende Abschluss stellte dabei auch stets eine weitere Anschlussmöglichkeit bis hin zur Hochschulreife dar. Dieser Weg ist mittlerweile in allen Bundesländern, wenn auch nicht überall mit der Möglichkeit der allgemeinen Hochschulreife, voll etabliert worden.
- Die Kultusministerkonferenz als länderübergreifende, jedoch nicht legislative Institution und ihr Konsensprinzip haben wesentlich dazu beigetragen, dass dieser zweite Bildungsweg notwendig wurde, denn in ihr kamen stets länderspezifische Interessen und sehr kontroverse bildungspolitische Grundhaltungen zum Ausdruck, die eine einheitliche, länderübergreifende äußere Schulreform unmöglich machten. Seit jeher begleitete die Kultusministerkonferenz Kritik an ihrer Arbeit, aber auch an ihrem durch die Geschäftsordnung bestimmten strukturellen Aufbau, der maßgeblich durch die Kulturhoheit der Länder beeinflusst war.

Da sich in der Nachkriegszeit das tradierte gegliederte Schulwesen in fast allen Bundesländern durchsetzen konnte, erlahmten die Reformbemühungen um eine grundlegende Änderung des äußeren Schulaufbaus zunächst. Erst gegen Ende der 1950er Jahre und insbesondere in den 1960er Jahren schien ein Wandel aussichtsreicher zu werden. Ein besonders namhafter Kritiker der Kultusministerkonferenz, der Pädagoge Georg Picht, konnte mit seiner Artikelserie *Die deutsche Bildungskatastrophe* 1964 den notwendig erscheinenden, aber nur langsam voranschreitenden Bildungsreformen einigen Auftrieb verschaffen, denn die Serie erlangte in der Öffentlichkeit, aber auch bei Bildungspolitikern große Aufmerksamkeit. Picht kritisierte den Bildungsnotstand, welcher einen erheblichen Mangel an Abiturienten verursache, aber auch den Kulturföderalismus, der implizierte, dass die Kultusministerkonferenz für länderübergreifende Absprachen im Bildungsbereich zuständig war. Die widerstreitenden Interessen in den einzelnen Bundesländern ermöglichten allerdings nur sehr eingeschränkt Neuerungen für das Bildungswesen, insbesondere hinsichtlich der von Bildungsreformern erneut geforderten Aufgabe des dreigliedrigen Schulsystems.

1.2 Methodik, Quellen und Forschungslage

In diesem Zusammenhang wird in der vorliegenden Arbeit untersucht, ob es die politischen Gegebenheiten in Deutschland in der Konstitutionsphase der Kultusministerkonferenz – die 1948 ins Leben gerufen wurde, also noch vor der Gründung der Bundesrepublik – überhaupt ermöglicht hätten, dass eine anders geartete bundesweit agierende Instanz geschaffen worden wäre. Hierfür werden die bildungspolitischen Bestimmungen der Alliierten und ihre Umsetzung untersucht. Hinzugezogen werden auch die Rahmenbedingungen für das Bildungswesen sowie die Reformbemühungen um eine längere gemeinsame Schulzeit und deren Scheitern in der Weimarer Zeit, denn in den allermeisten Fällen wurden die Bildungstraditionen nach dem Zweiten Weltkrieg aus der ersten deutschen Republik wieder aufgegriffen.

Schließlich darf eine Untersuchung der schon bestehenden oder sich entwickelnden Landesverfassungen nicht fehlen, da es hier in den meisten Fällen bereits Bestimmungen zum Bildungswesen gab. Das Grundgesetz bestätigte dann die Kulturhoheit der Länder, hier wird ein Blick auf den Entstehungsprozess geworfen, um zu untersuchen, ob sich diese tatsächlich in ernsthafter Gefahr befand.

Die Kultusministerkonferenz setzte sich aus den Vertretern der jeweiligen Landesregierungen zusammen, daher werden vor allem die zeitgenössischen kulturpolitischen Forderungen der beiden Volksparteien SPD und CDU/CSU herangezogen; da die Freien Demokraten häufig Koalitionspartner waren, wird in aller Kürze auch deren Kulturpolitik zusammenfassend dargestellt. Interessant, aber nicht überraschend, ist in diesem Zusammenhang die Annäherung an die Sozialdemokraten zur Zeit der Großen Koalition ab 1966. Nach dem Zustandekommen der sozialliberalen Koalition 1969 und der zeitgleich für die Sozialdemokraten günstigen Repräsentation in den Bundesländern nahmen die Reformbemühungen erneut Fahrt auf: Hier wird untersucht, inwiefern nun bundesweite Änderungen hinsichtlich des äußeren Schulaufbaus erzielt werden konnten und welche politischen Gegebenheiten dem nach wie vor entgegenstanden. Die Sammlungen der Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien in der BRD von Günter Scharfenberg liefern hierfür umfassende und systematisierte Einblicke. Als Quellen werden daraus parteispezifische Dokumente zur Bildungspolitik wie Grundsatzprogramme, Referate oder Entschlüsse auf Parteitagen herangezogen. Diese zeigen Maximalziele der Parteien in Bezug auf Bildungsinhalte oder den Aufbau des Bildungswesens auf. Sie zeigen auch, welche Positionen hinsichtlich aktueller bildungspolitischer Streitpunkte bezogen wurden und wie der eigene Standpunkt argumentativ vertreten wurde.

Die Dokumente zur Bildungspolitik werden zunächst ausführlich separat untersucht und erst im Anschluss daran folgt die Auseinandersetzung mit den Diskussionen in der Kultusministerkonferenz, denn eine zunächst getrennte Untersuchung wird für mehr Systematik in der Aufarbeitung sorgen.

Trotz konjunktureller Reformeuphorie konnte weder im Nachkriegsjahrzehnt noch unter der SPD-geführten Regierung ab Ende der 1960er Jahre der Widerstand gegen grundlegende Änderungen im äußeren Schulaufbau gänzlich gebrochen werden, was die gefassten Beschlüsse der Kultusministerkonferenz zeigen. Daher konnte der von den Sozialdemokraten anvisierte vollständige Ersatz der traditionellen Gliederung des allgemeinbildenden Schulwesens durch Gesamtschulen nicht durchgesetzt werden. Die Gesamtschule blieb zunächst Versuchsschule und etablierte sich in den nachfolgenden Jahren als weitere, die anderen Schulen ergänzende Schulform.

Die Blockadehaltung gegen eine Ausweitung dieser Einheitsschule⁹ und die gleichzeitige Forderung nach mehr Bildung für mehr Menschen führten schließlich dazu, dass Alternativen gesucht und gefunden wurden: ein *zweiter, beruflicher* Bildungsweg entstand innerhalb des beruflichen Bildungswesens. Um diese Genese nachvollziehbar zu machen, werden die bisher nicht veröffentlichten Protokolle der Plenarsitzungen der Kultusministerkonferenz und die des Schulausschusses – ein ständiger Ausschuss der KMK – systematisch ausgewertet. Hans-Werner Fuchs hat diese hinsichtlich der Genese der Gymnasien ebenfalls ausführlich analysiert, seine Ergebnisse bestätigen im Bereich der Hochschulreifediskussion, welche dann auch für das berufliche Bildungswesen relevant wurde, die zähen Verhandlungen um die Zuerkennung der Hochschulreife für den Zweiten Bildungsweg und die Fachgymnasien.¹⁰

Die Protokolle der Plenarsitzungen befinden sich im Archiv der KMK in Bonn, diejenigen des Schulausschusses im Berliner Archiv und konnten im Rahmen der vorliegenden Arbeit gesichtet und analysiert werden, wobei sie gezielt auf die Entwicklungen im beruflichen Bildungswesen – und insbesondere hinsichtlich der Herausbildung des *zweiten* Bildungsweges – untersucht wurden. Durch diese Analyse soll ein ergänzender Blick auf das Bildungssystem in der Bundesrepublik, welches allgemeinbildende Aufgaben auch auf berufliche Schulen überträgt, ermöglicht werden.

⁹ Der Begriff der Einheitsschule wird hier wertneutral verwendet und meint nicht die in der DDR entstandene sozialistische Einheitsschule.

¹⁰ Vgl. Hans-Werner Fuchs, *Gymnasialbildung im Widerstreit, Die Entwicklung des Gymnasiums seit 1945 und die Rolle der Kultusministerkonferenz*, Frankfurt/Main 2004.

Die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz als Ergebnisse demokratischen Handelns, welches vom Kompromiss geprägt ist, wurden veröffentlicht, diese haben aber hinsichtlich der kontroversen Diskussionen einen anderen Stellenwert als die Sitzungsprotokolle, da sie schließlich nur das widerspiegeln, worauf man sich einigen konnte. Der Weg hin zu den jeweiligen Entscheidungen lässt sich hingegen besser an den Sitzungsprotokollen nachvollziehen. Besonders aufschlussreich sind die Protokolle der ersten Sitzungen, da sie Verlaufsprotokolle in sehr ausführlicher Form darstellen, einzelne Redebeiträge und Reaktionen darauf wurden noch Wort für Wort festgehalten. Dies änderte sich jedoch sehr schnell, sodass die nachfolgenden Protokolle zwar noch als Verlaufsprotokolle bezeichnet werden können, allerdings wurden viele Redebeiträge lediglich zusammengefasst. Dennoch sind die Dokumente, ergänzend zu den Beschlüssen der KMK, geeignet, um sich ein vertieftes Bild der bildungspolitischen Kontroversen zu machen. Um die Jahrtausendwende hin änderte sich das Wesen der Protokolle noch einmal, da sie nun zunehmend den Charakter von Ergebnisprotokollen annahmen. Ergänzend könnten noch die Protokolle der Ausschusssitzungen für berufliche Bildung (ein Unterausschuss des Schulausschusses) mit herangezogen werden, allerdings zeigte sich, dass die Grundsatzdiskussionen eher in den Sitzungen des Plenums und des Schulausschusses geführt wurden. Der Unterausschuss für berufliche Bildung arbeitete pragmatischer und zielgerichteter, da grundsätzliche Beschlüsse des Plenums und des Schulausschusses konkret umgesetzt werden mussten.

Der aus den Protokollen und Beschlüssen ersichtlich werdende zweite, berufliche Bildungsweg ist orthografisch nicht ganz unproblematisch, denn über die Groß- oder Kleinschreibung herrscht auch heute noch Uneinigkeit. Üblicherweise beschreibt der *Zweite Bildungsweg* diejenigen Weiterbildungsmöglichkeiten, die einen höheren allgemeinbildenden Abschluss anbieten, beispielsweise an Abendschulen oder Kollegs; dies allerdings in aller Regel für Menschen, die bereits einige Zeit beruflich tätig waren. Das Bildungsangebot des Zweiten Bildungsweges war nicht eindeutig dem allgemeinbildenden oder dem beruflichen Bildungswesen angegliedert, zudem war er quantitativ relativ gering ausgeprägt und wurde daher auch nur von einer recht kleinen Anzahl von Schülern genutzt.

Der sich nach und nach etablierende *zweite Bildungsweg* innerhalb der beruflichen Schulen schloss bald eine Schülerschaft ein, die keinerlei berufliche Vorerfahrung mitbrachte und diesen direkt im Anschluss an den ersten allgemeinbildenden Abschluss begann. Manchmal ist eine eindeutige Zuordnung nicht einfach, wenn von den Zeitgenossen vom Zweiten Bildungsweg, den es auszubauen gelte, gesprochen wird. Dass dieser sich in den nachfolgenden Jahren schließlich durch eine Erweiterung der Bildungsangebote innerhalb

des beruflichen Bildungswesens als Alternative zum herkömmlichen Bildungsgang vollständig etablieren würde, war ihnen zu diesem Zeitpunkt noch nicht bewusst. Dieser Wandel kann natürlich erst aus der Retrospektive nachvollzogen werden. So wird in der vorliegenden Arbeit die Großschreibung verwendet, wenn das Bildungsangebot außerhalb der beruflichen Schulen und die Kleinschreibung, wenn der Bildungsweg innerhalb der beruflichen Schulen gemeint ist. In Einzelfällen könnte die Schreibweise dennoch diskutiert werden. In Zitaten wird die Originalschreibweise beibehalten.

Ganz besonders hilfreich für die vorliegende Arbeit war Jörg-Peter Pahls Werk: *Berufsbildende Schule, Bestandsaufnahme und Perspektive*; insbesondere die Erläuterungen zur geschichtlichen Entwicklung der einzelnen Schularten innerhalb des beruflichen Bildungswesens waren bedeutsam.

Ludwig von Friedeburgs *Bildungsreform in Deutschland* bot für diese Arbeit einen ausführlichen Überblick über die Entwicklung der Reformbemühungen während der Weimarer Republik, aber auch für die Entwicklungen in der Kaiserzeit. Für die Nachkriegsentwicklung wurden vor allem Christoph Führs und Carl-Ludwig Furcks Beiträge im *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band VI/1: 1945 bis zur Gegenwart* herangezogen. Ebenfalls einen historischen Überblick bietet der eigene Band der Kultusministerkonferenz, der die Arbeitsergebnisse der Institution innerhalb des zeitgenössischen Kontextes erläutert.

Als unverzichtbar erwies sich die Quellensammlung zur Bildungspolitik von Oskar Anweiler, denn gerade das Auffinden von Quellen eines föderalistisch geprägten Bildungssystems stellt immer wieder Herausforderungen dar. In diesem Zusammenhang waren auch digitalisierte Quellen im Internet häufig eine große Hilfestellung, denn gerade einzelne schulrechtliche Bestimmungen aus den Ländern aufzufinden, hätte sonst häufige Anfragen bei Behörden bedeutet, was einen noch höheren Zeit- und Kommunikationsaufwand zur Folge gehabt hätte.

Die Zeitschrift *Die berufsbildende Schule*, welche zehnmal jährlich erscheint, war für den untersuchten Zeitraum eine wichtige Sammlung von zeitgenössischen Beiträgen zu vielfältigen Themen der sich verändernden beruflichen Schulen. Weiterführend für diese Arbeit erwiesen sich vor allem Gustav Grüners Auseinandersetzungen zu Entwicklungstendenzen in diesem Bereich.

Die Ausdifferenzierung des beruflichen Bildungswesens mit der quantitativen Zunahme der weiterqualifizierenden Übergangsschularten wird im Wesentlichen anhand des Datenmaterials des Statistischen Bundesamtes und der beiden Datenhandbücher zur

deutschen Bildungsgeschichte von Helmut Köhler und Peter Lundgreen nachgewiesen. Der Kulturföderalismus verursachte auch hier einige Hürden, die es zu überwinden galt. Diese werden an den entsprechenden Stellen erläutert.

Einen nicht zu unterschätzenden Anteil an den Reformbemühungen ab den späten 1950er und den 1960er Jahren hatte schließlich auch der Ost-West-Konflikt, hier vor allem ausgelöst durch den ersten künstlichen Erdsatelliten *Sputnik* im Oktober 1957, der dem Westen verdeutlichte, dass sein technischer Vorsprung gegenüber der Sowjetunion zu schrumpfen begann. Auch in der Bundesrepublik und der Deutschen Demokratischen Republik konkurrierten fortan die Systeme, darunter auch das Bildungssystem. In dieser von gegenseitigen Feindbildern geprägten Zeit mussten sich die Bildungspolitiker von der Einheitsschule in der DDR abgrenzen, so dass die SPD dazu gezwungen war, ihre Begrifflichkeiten hinsichtlich eines Einheitsschulsystems zu verändern, schließlich wollten die Sozialdemokraten sich nicht den Vorwurf machen lassen, ein ähnlich geartetes Schulsystem, welches ideologisch instrumentalisiert wurde, durchsetzen zu wollen. Das Schulsystem der DDR soll daher im Nachfolgenden lediglich in aller Kürze erläutert und in seinen wesentlichen Entwicklungszügen dargestellt werden.

1.3 Überblick über die Entwicklung des Schulwesens der Deutschen Demokratischen Republik

In der sowjetischen Besatzungszone (SBZ) wurde im Juni 1945 die *Sowjetische Militäradministration Deutschlands* (SMAD) gegründet, welche fortan die oberste Besatzungsgewalt ausübte. Sie genehmigte die Bildung antifaschistischer Parteien und errichtete „elf Deutsche Zentralverwaltungen, die als Hilfsorgane der SMAD arbeiten und die Keimzelle für eine deutsche Zentralregierung sein soll[t]en.“¹¹ Schrittweise erfolgte, unter Wahrung des demokratischen Scheins, die Zentralisierung und Umgestaltung der besetzten Länder nach sowjetischem Vorbild, wobei die Sozialistische Einheitspartei (SED), die im Frühjahr 1946 unter hohem Druck aus der Vereinigung von KPD und SPD entstand, sich rasch die absolute Machtstellung sichern konnte und ab 1948 schließlich systematisch zur Kaderpartei neuen Typs umgestaltet wurde. Seit der Staatsgründung im Oktober 1949 wirkte sie schließlich in alle gesellschaftliche Bereiche diktatorisch hinein, so auch im Erziehungs- und Bildungswesen.

¹¹ Deutschland in der Besatzungszeit, in: Der Große Ploetz, Die Enzyklopädie der Weltgeschichte, 35. Völlig neu bearb. Aufl., Freiburg 2008, S. 1456.

Während sich im Westen der Kulturföderalismus abzuzeichnen begann, erhielt das *Ministerium für Volksbildung* 1949 schließlich die alleinige Zuständigkeit im Erziehungs- und Bildungswesen und die *Deutsche Verwaltung für Volksbildung* (DZfV), 1945 von der SMAD gebildet, ging in dem neuen Ministerium auf. Die DZfV wurde mit dem KPdSU-Mitglied Paul Wandel als ersten Präsidenten besetzt, um die ideologische Umgestaltung der Volksbildung umzusetzen.

Diese wurde rasch vorangetrieben: Noch bevor der Alliierte Kontrollrat 1947 die Direktive Nr. 54 erließ, in der de facto eine Einheitsschule gefordert wurde, befahl der Oberste Befehlshaber der Sowjetischen Kriegsadministration 1945 die Umwandlung von Sachsens Privatschulen in staatliche¹² und 1946 trat das von der DVfV erlassene *Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule* in Kraft. Einleitend wurde hier die deutsche Schule der Weimarer Republik und der Zeit des Nationalsozialismus als „Standesschule [kritisiert], deren „Söhne[n] und Töchter[n] des einfachen Volkes [...] die Tore der höheren Schule und der Hochschule in der Regel verschlossen [waren], weil nicht die Fähigkeit der Kinder, sondern die Vermögenslage der Eltern über deren Bildungsgang bestimmte.“¹³ Noch richtete sich die Kritik also an die vorangegangenen Epochen und der Westen blieb zunächst außen vor, was sich im Zuge der Verschärfung der ideologischen Gegensätze rasch ändern sollte. Das Gesetz bestimmte den Aufbau der *demokratischen Einheitsschule*, welche in eine Vorstufe (Kindergarten), eine achtklassige, ab Klasse 7 differenzierte Grundstufe (Grundschule) und eine differenzierte Oberstufe eingeteilt wurde. Diese schloss die Berufs- und Fachschule sowie die Oberschule mit verschiedenen Zweigen und andere Bildungseinrichtungen zur Fortbildung, wie Abendschulen oder Volkshochschulen, ein. Festgehalten wurde bereits hier die Möglichkeit eines Hochschulzuganges nach erfolgreichem Besuch einer Fachschule. Außerdem klang schon an, dass der primäre Weg zum Hochschulstudium über eine Berufsausbildung gegangen werden sollte, schließlich standen die Arbeiter und Bauern ideologisch an erster Stelle:

Durch ein breites Netz von Bildungseinrichtungen (Abendschulen, Sonderkurse bei den Volkshochschulen u.a.) ist den Angehörigen aller Schichten des Volkes die Möglichkeit zu

¹² Vorbereitung der Schulen zum Schulunterricht. Aus dem Befehl Nr. 40 des Obersten Befehlshabers der Sowjetischen Kriegsadministration an den Präsidenten des Bundeslandes Sachsen vom 25. August 1945, in: Oskar Anweiler u. a. (Hgg.), *Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990, ein historisch-vergleichender Quellenband*, Opladen 1992, S. 71.

¹³ *Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule* vom Mai/Juni 1946 [Auszug], in: Anweiler, *Bildungspolitik*, S. 131.

geben, auch ohne Unterbrechung der Berufstätigkeit die zum Studium an einer Hochschule erforderlichen Kenntnisse zu erwerben.¹⁴

In dem 1959 erlassenen Schulgesetz wurde dies schließlich konkreter formuliert: „Der Weg von der Oberschule über die Berufsausbildung ist der Hauptweg zur Entwicklung des Fach- und Hochschulnachwuchses.“¹⁵ Zu diesem Zeitpunkt trat die Verschärfung der Gegensätze zwischen Ost und West, auch in bildungstheoretischer Hinsicht, schon sehr deutlich zutage, denn in der Einleitung zeigte sich, dass es nun das weiterhin gegliederte Bildungssystem der Bundesrepublik war, welches massiv verurteilt wurde:

In Westdeutschland und Westberlin dagegen, wo die alten monopolkapitalistischen Verhältnisse beibehalten und die Macht der Militaristen wieder hergestellt wurden, besteht weiterhin das Bildungsprivileg. Die Schule wurde zu einem Instrument der volksfeindlichen Politik der Militaristen und Imperialisten. In ihr werden die Kinder mit dem Ungeist der Revanche und Kriegshetze verseucht und im Unterricht gegen die Deutsche Demokratische Republik, die Sowjetunion und andere sozialistische Staaten aufgehetzt.¹⁶

Mit dem neuen Schulgesetz wurde die allgemeinbildende polytechnische Oberschule ins Leben gerufen, die nun zehn Jahre dauerte und welche um die ab Klasse 9 parallel geführte zur Hochschulreife führende vierjährige *Erweiterte Oberschule* ergänzt wurde. Alternativ zur Erweiterten Oberschule konnte eine Berufs- und später Fachschule besucht werden, welche dann ebenfalls einen Hochschulzugang ermöglichte.

Dem polytechnischen Unterricht wurde in beiden allgemeinbildenden Schularten große Bedeutung beigemessen, da „Bildung und Erziehung in der sozialistischen Schule [...] eng mit der produktiven Arbeit und der Praxis des sozialistischen Aufbaus zu verbinden [seien]“¹⁷. So müsse

entsprechend dem Alter der Kinder [...] der Unterricht mit gesellschaftlich-nützlicher Tätigkeit bzw. mit produktiver Arbeit [verbunden werden]. Im Mittelpunkt des polytechnischen Unterrichts steh[e] in den unteren Klassen der Werkunterricht und von der siebten Klasse an Unterricht in der sozialistischen Produktion.¹⁸

¹⁴ Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule vom Mai/Juni 1946 [Auszug], in: Anweiler, Bildungspolitik, S. 132.

¹⁵ II. Bildungsgang und Schulpflicht in der Deutschen Demokratischen Republik, Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik vom 2. Dezember 1959, online unter: <http://www.verfassungen.de/de/ddr/schulgesetz59.htm> (03.09.2016).

¹⁶ Einleitung des Gesetzes über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik vom 2. Dezember 1959, online unter: <http://www.verfassungen.de/de/ddr/schulgesetz59.htm> (03.09.2016).

¹⁷ I. Die allgemeinbildende Schule in der Deutschen Demokratischen Republik, ihr Charakter und ihre Aufgaben, § 3 (1), Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik vom 2. Dezember 1959, online unter: <http://www.verfassungen.de/de/ddr/schulgesetz59.htm> (03.09.2016).

¹⁸ Ebd. § 4 (1).

Der Lehrplan sah daher in enger Verbindung mit dem naturwissenschaftlichen Unterricht und neben dem Technischen Zeichnen das Unterrichtsfach *Einführung in die sozialistische Produktion (ESP)* in Kombination mit dem *Unterrichtstag in der sozialistischen Produktion in Industrie und Landwirtschaft (UTP, später Produktive Arbeit der Schüler* genannt) vor. Diesen absolvierten die Schüler an über 30 Tagen im Jahr unter produktionsnahen Bedingungen oder direkt in industriellen oder landwirtschaftlichen Betrieben. Enthalten waren Grundlehrgänge in der Metallbearbeitung, Maschinenkunde, Elektrotechnik sowie in der landwirtschaftlichen, pflanzlichen und tierischen Produktion und ein zweiwöchiges polytechnisches Praktikum in der zehnten Klasse.¹⁹ Die jüngeren Schüler erhielten so ein oder zwei Wochenstunden Werken, ab Klasse 7 jedoch nahm der polytechnische Unterricht vier bis fünf Wochenstunden ein, was die Bedeutung des Unterrichts unterstreicht.²⁰

Ab 1964 sollte sogar eine berufliche Grundbildung in der 9. und 10. Klasse der polytechnischen Oberschule ermöglicht werden. Hierfür sollten sieben Wochenstunden zur Verfügung gestellt werden. Dieses Ziel wurde auch in das neue *Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem* 1965 übernommen, welches nun das gesamte Bildungssystem, von der Vorschulerziehung bis zur Hochschule, regelte.²¹ Die praktische Berufsausbildung erfolgte in sozialistischen Betrieben. In der durch das neue Gesetz auf zwei Jahre reduzierten Erweiterten Oberschule, welche an die 10. Klasse der polytechnischen Oberschule anschloss, sollte sogar eine Doppelqualifikation – Hochschulreife und eine volle Berufsausbildung – ermöglicht werden.²²

¹⁹ Vgl. Unterrichtstag in der Produktion Klasse 7 bis 10, Aus dem Lehrplan der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule von 1959, in: Anweiler, Bildungspolitik, S. 317ff.

²⁰ Vgl. Stundentafel für die 10klassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule und Stundentafel für die erweiterte Oberschule, in: Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung 28/59 vom 4. Mai 1959, online unter: <http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/resolver?urn=urn%3Anbn%3Ade%3A0111-bbf-spo-11324338> (03.09.2016).

²¹ Vgl. Die berufliche Grundausbildung in den Klassen 9 und 10, Aus dem Gemeinsamen Beschluß des Politbüros des Zentralkomitees der SED und des Ministerrates der DDR über die Grundsätze der weiteren Systematisierung des polytechnischen Unterrichts, der schrittweisen Einführung der beruflichen Grundausbildung und der Entwicklung von Spezialschulen und –klassen vom 3. Juli 1963, in: Anweiler, Bildungspolitik, S. 320f und Vierter Teil, Allgemeinbildende Schulen, 1. Abschnitt, Zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule, § 16 (2), Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965, online unter: <http://www.verfassungen.de/de/ddr/schulgesetz65.htm> (03.09.2016). Hier soll noch angemerkt werden, dass es durchaus auch in der DDR Schulen für besonders Begabte gab, die sogenannten Spezialschulen oder Spezialklassen. Vgl. hierzu: Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965, 2. Abschnitt, Spezialschulen und Spezialklassen, online unter: <http://www.verfassungen.de/de/ddr/schulgesetz65.htm> (03.09.2016).

²² Vgl. Vierter Teil, Allgemeinbildende Schulen, 5. Abschnitt, Zur Hochschulreife führende Bildungseinrichtungen, § 21 (2), Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965, online unter: <http://www.verfassungen.de/de/ddr/schulgesetz65.htm> (03.09.2016).

Wenngleich das Bildungssystem der DDR unter einer starken Ideologisierung und Instrumentalisierung für die Interessen der Staatsführung litt, so konnten doch einige Reformen umgesetzt werden, welche westliche Reformpädagogen vergeblich versuchten zu erreichen, wie die verlängerte gemeinsame Schulzeit oder die Stärkung von berufsbezogenen Bildungsinhalten in den allgemeinbildenden Schulen. Eine Distanzierung vom östlichen Bildungssystem war allerdings in Zeiten des Kalten Krieges und des Konkurrenzkampfes der Systeme die Regel. Beobachtet und untersucht wurden die Entwicklungen vom Westen aus jedoch schon: So berichtete beispielsweise der Spiegel 1969 von der Veröffentlichung einer Studie zum polytechnischen Unterricht in der DDR des West-Berliner Pädagogen und Mitarbeiter am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Willi Voelmy, in der dieser durchaus zu einem positiven Fazit kam:

Denn die Voelmy-Studie beweist, daß zehn Jahre polytechnischer Unterricht die DDR-Schüler keineswegs zu sozialistischen Robotern abgestumpft haben. Die jungen Ostdeutschen sind vielmehr ihren westdeutschen Altersgenossen weit voraus: Sie besitzen mehr schöpferische Initiative und Selbständigkeit, die sie befähigen, im Berufsleben wendiger zu agieren und zu reagieren. So rät denn auch Autor Voelmy, bundesdeutsche Pädagogen sollten ,zumindest akzeptieren, daß der polytechnische Unterricht in Ostdeutschland gegenwärtig einen Entwicklungsstand erreicht hat, der verschiedenen westdeutschen Bildungspolitikern als ... [sic] Fernziel vor Augen schwebt.²³

Gleiche Chancen hingegen hatten die Schüler trotz Einheitsschule nicht immer, denn das politische Engagement der jungen Menschen und ihres privaten Umfeldes entschied mit darüber, ob sie zu einem Hochschulstudium zugelassen wurden: So wurde 1959 vom Ministerium für Volksbildung verkündet:

An den Universitäten und Hochschulen [...] werden Studienbewerber zugelassen, die die Hochschulreife besitzen, im Betrieb, in den Reihen der Nationalen Volksarmee oder in der Schule tatkräftig am Aufbau des Sozialismus mitgearbeitet haben und die Voraussetzungen besitzen, sich zu jungen sozialistischen Fachleuten zu entwickeln.²⁴

Eine weitere umfassende Reform fand bis 1989 nicht mehr statt, so dass das Bildungssystem der DDR bis zur Wende weitestgehend unverändert blieb.

²³ Erziehung/Polytechnischer Unterricht, Frühe Saat, Der Spiegel 20/1969 (12.05.1969), online unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-45741401.html> (03.09.2016).

²⁴ Anweisung über die Auswahl, Zulassung und Vormerkung der Studienbewerber zum Direktstudium an den Universitäten und Hochschulen, Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung 29/59 vom 2. April 1959, online unter: Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, <http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/resolver?urn=urn%3Anbn%3Ade%3A0111-bbf-spo-11324368> (03.09.2016).

2. Die Kultusministerkonferenz

2.1 Die Konstitutionsphase

An dieser Stelle soll ein kurzer Überblick über die Entstehungszeit, die Umstände der Gründung und die grundsätzliche Aufgabe der Konferenz, wie sie die Kultusminister für sich definierten, gegeben werden. Außerdem werden erste Vereinheitlichungsabkommen zwischen der Gründungsphase und der Mitte der 1960er Jahre dargestellt, die für den schulischen Bereich relevant sind. Weitere in diesem Zeitraum erzielte Abkommen werden hier vernachlässigt. Da sich die vorliegende Untersuchung hauptsächlich mit der Entwicklung im schulischen Bereich befasst, werden die beiden hier bedeutsamen ständigen Ausschüsse der Konferenz einführend vorgestellt. Einen guten Gesamtüberblick über Institutionen und die Arbeit der Kultusministerkonferenz bieten unter anderem Christoph Führ mit seinem Beitrag im Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band VI, und die Kultusministerkonferenz selbst mit ihrem Jubiläumsband zum 50. Jahrestag.¹

Die Kultusministerkonferenz trat als *Konferenz der deutschen Erziehungsminister* aller vier Besatzungszonen zum ersten Mal am 19. und 20. Februar 1948 auf Einladung des württembergisch-badischen Kultusministers Theodor Bäuerle in Stuttgart-Hohenheim zusammen. Die Idee zu dieser Konferenz ging auf den letzten preußischen und ersten niedersächsischen Kultusminister Adolf Grimme (SPD) während eines Ende 1947 stattfindenden Vertretertages der deutschen Studentenschaft zurück, auf dem Vertreter der Länder aus der britischen, amerikanischen und sowjetischen Zone anwesend waren.² Die Vorläufer der kooperativen interzonalen Zusammenarbeit der Kulturvertreter waren der *Zonenerziehungsrat* der britischen und der *Kulturpolitische Ausschuss beim Länderrat* der amerikanischen Zone; in der französischen Zone gab es kein entsprechendes Pendant. Diese im Nachhinein mitgezählte, wenn auch noch nicht konstitutive Sitzung, blieb für die Zeit des Ost-Westkonfliktes die einzige Konferenz, auf der auch die ostdeutschen Kultusminister vertreten waren. Bereits auf der Londoner Konferenz der Außenminister der Siegermächte wurde eine Zuspitzung des Konfliktes zwischen den Westalliierten und der Sowjetunion deutlich. Die Währungsreform im Juni 1948 und die darauffolgende Blockade Berlins verfestigten diesen Konflikt soweit, dass auch eine kulturpolitische Zusammenarbeit der

¹ Vgl. Peter Fränz/Joachim Schulz-Hardt, Zur Geschichte der Kultusministerkonferenz 1948-1998, in: Einheit in der Vielfalt, 50 Jahre Kultusministerkonferenz 1948-1998, hg. vom Sekretariat der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Neuwied 1998.

² Vgl. Christoph Führ und Carl-Ludwig Furck (Hgg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band VI, 1945 bis zur Gegenwart, Erster Teilband Bundesrepublik Deutschland, München 1998, S. 71.

östlichen mit den westlichen Kultusministern nicht weiter stattfand. Die zweite Konferenz am 2. Juli 1948, die eigentlich konstitutive Sitzung, fand dann bereits ohne die ostdeutschen Vertreter statt.

Nicht nur der Konflikt zwischen den Besatzungsmächten, sondern auch die Auseinanderentwicklung der Länder durch die Einteilung in unterschiedliche Besatzungszonen waren Adolf Grimme Anlass dafür, den „Wille[n] zur geistigen Einheit Deutschlands“³ auf der ersten Konferenz kundzutun. Die Teilnehmer wollten prüfen, „wieweit [sie] gemeinsame Grundlagen für den Neuaufbau [des] Schul- und Bildungswesens schaffen oder wenigstens [ihre] Maßnahmen aufeinander abstimmen“⁴ konnten. Zudem wollten die Kultusminister ihre Zuständigkeiten nicht an den 1947 gegründeten Wirtschaftsrat für das vereinigte Wirtschaftsgebiet in Frankfurt am Main verlieren. Eine ständige Vertretung der Konferenz in Frankfurt, um die eigenen Interessen zu wahren, war daher bereits auf der zweiten Tagung in Stuttgart ein vorrangiges Thema. Die Teilnehmer beschlossen, sich in regelmäßigen Abständen von ungefähr sechs Wochen zu treffen und ein ständiges Sekretariat mit Sitz in Frankfurt zu errichten. Dieses wurde später in die neue Hauptstadt Bonn verlegt. Von Beginn an war es erklärtes und immer wieder aufs Neue bekräftigte Ziel, die Kulturhoheit der Länder zu bewahren und nicht etwa Vorläufer eines Bundeskultusministeriums zu sein.⁵ In der unmittelbaren Nachkriegszeit waren „als staatliche Verwaltungseinheiten [...] zunächst die Länder wieder- oder (überwiegend) auch neu errichtet worden, und zu ihren Aufgaben gehörten Schule, Hochschulen und Kultur“⁶. Länderübergreifende Zusammenarbeit gab es zunächst nur innerhalb der einzelnen Besatzungszonen.

Vom Alliierten Kontrollrat, der für Angelegenheiten, die ganz Deutschland betrafen, zuständig war, wurden bis auf wenige Ausnahmen kaum kulturpolitische Vorgaben

³ Konferenz der deutschen Erziehungsminister, Protokoll der Tagung am 19. und 20. Februar 1948 in Stuttgart-Hohenheim, S. 8, in: Niederschriften über die Sitzungen des Plenums der Kultusministerkonferenz. Im Nachfolgenden werden die Protokolle der Plenarsitzungen in Kurzform zitiert: KMK-Protokoll [Sitzung, am Datum], Seitenangabe [teilweise aus Anhängen]. Ebenso wird mit den Protokollen der Sitzungen des Schulausschusses verfahren, die gesammelt als Niederschriften über die Sitzungen des Schulausschusses im Archiv der Kultusministerkonferenz in Berlin vorliegen: Protokoll Schulausschuss [Sitzung, am Datum], Seitenangabe [teilweise aus Anhängen].

⁴ Theodor Bäuerle (Württemberg-Baden) auf der Konferenz, S. 5.

⁵ Eine vertiefte Untersuchung des historischen Kontextes während der Konstitutionsphase der KMK folgt in Kapitel 4.2 dieser Arbeit. Hier insbesondere die Aspekte: strukturelle Aufbaumöglichkeiten bedingt durch Vorgaben der Alliierten, durch Landesverfassungen und Schulrecht, ebenso durch die Arbeit am Grundgesetz.

⁶ Fränz/Schulz-Hardt, Geschichte der KMK, S. 178.

erlassen.⁷ Interzonale Kooperationen ab 1946/1947 dienten dem Meinungsaustausch und freiwilligen Absprachen, eine gesetzgeberische deutschlandweite Institutionalisierung wurde weder von den Besatzungsmächten bewilligt noch von den deutschen Kultusministern gewünscht. Hinzu kam, dass nach den kulturellen Gleichschaltungsversuchen des zentralistischen NS-Regimes, wie beispielsweise die Errichtung des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung im Jahr 1934, ein Rückgriff auf den Weimarer Kulturföderalismus nahelag und mit den Bestimmungen durch die Besatzungsmächte weitestgehend zusammenpasste. Die KMK verstand sich demnach als „Arbeitsgemeinschaft zur freiwilligen Selbstkoordination von parlamentarisch allein den Landtagen verantwortlichen Ressortministern. Da sie weder eine Landes- noch eine Bundesinstitution ist, ist sie verfassungsrechtlich nicht verankert.“⁸

Die im Dezember 1949 verabschiedete Geschäftsordnung definierte den Aufgabenbereich der KMK mit „Angelegenheiten der Kulturpolitik von überregionaler Bedeutung, die mehrere oder alle Länder betreffen, mit dem Ziel gemeinsamer Willensbildung, auch für die Zusammenarbeit mit den Bundesorganen“⁹. Die gemeinsame Willensbildung musste durch Konsensabstimmungen ausgedrückt werden, was Entscheidungen naturgemäß erschwerte und verlangsamte, zugleich aber auch die Durchsetzbarkeit in den einzelnen Länderparlamenten erleichterte, denn wenn die Kultusminister selbst für einen Beschluss gestimmt hatten, war die Grundlage hierfür sicherlich häufig eine Vorabklärung im eigenen Bundesland. Außerdem konnten eigene Überzeugungen leichter durchgesetzt werden, als Beschlüsse, die man durchsetzen sollte, weil man in einem Mehrheitsabstimmungsverfahren überstimmt wurde. In der KMK beschlossene Vereinbarungen erhielten nur dann Gesetzeskraft, wenn die jeweiligen Länderparlamente hierüber positiv beschieden.

Eine elementare Aufgabe der KMK war und ist der Ausgleich zwischen den Ländern, ohne jedoch landesspezifische Eigenheiten außer Acht zu lassen. Der Spagat zwischen einem Wettbewerb unter den Ländern und der Bewahrung der Kulturhoheit und Einheit, die dem Grundrecht auf Freizügigkeit gerecht wurde, prägte insbesondere die Zusammenarbeit der Kultusminister. Obwohl das Grundgesetz bis auf wenige Ausnahmen die Kulturhoheit der

⁷ So die Direktive Nr. 54 vom 25.6.1947, in: Oskar Anweiler u. a. (Hgg.), *Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990*, ein historisch-vergleichender Quellenband, Opladen 1992, S. 74.

⁸ Christoph Führ, *Zur Koordination der Bildungspolitik durch Bund und Länder*, in: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Band VI, 1945 bis zur Gegenwart, Erster Teilband Bundesrepublik Deutschland, hg. von Christoph Führ und Carl-Ludwig Furck, München 1998, S. 71.

⁹ Fränz/Schulz-Hardt, *Geschichte der KMK*, S. 183f.

Länder garantierte, erschien es den Kultusministern Ende 1949 notwendig, diese noch einmal in einer gesonderten Erklärung, der *Bernkasteler Erklärung*¹⁰, zu bekräftigen.

2.2 Elementare Entwicklungen im schulischen Bereich bis 1964

Allen Befürchtungen zum Trotz konnten die Länder diese weitestgehend erhalten. Erste bundesstaatliche Mitwirkungsrechte, die sich auf den schulischen Bereich bezogen, erhielt der Bund erst durch die Grundgesetzänderung vom 12. Mai 1969.¹¹ Zwar gab es bereits mit der Einrichtung des *Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen* 1953 und des *Deutschen Bildungsrates* im Jahr 1965 gemeinsame Gremien zwischen Bund und Ländern, diese hatten jedoch keine gesetzgeberischen Kompetenzen.¹²

Mit der Änderung erhielt das Grundgesetz zwei ergänzende Artikel: Artikel 91a übertrug dem Bund Mitwirkungsrechte beim Ausbau und Neubau von Hochschulen. Artikel 91b bestimmte, dass Bund und Länder bei der Bildungsplanung und der Forschungsförderung zusammenwirken konnten. Die Grundgesetzänderung hatte unmittelbar die Einrichtung der *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung* (BLK) im Jahre 1970 zur Folge. In der BLK wirkten mit gleicher Stimmenanzahl Bund und Länder gemeinsam an der Aufgabe mit, einen Bildungsgesamtplan und dessen Umsetzbarkeit zu entwickeln.¹³ Neben der BLK schuf die Grundgesetzänderung nun auch die Möglichkeit, das seit Gründung der Bundesrepublik immer wieder öffentlich diskutierte Bundeskultusministerium einzurichten. Die FDP forderte schon 1950 in ihren Leitsätzen zur Kulturpolitik „bundeseinheitliche Regelungen“¹⁴ im Bildungswesen und ein „Bundeskultusministerium“¹⁵ in ihrem Wahlprogramm 1953. Das bisherige *Bundesministerium für wissenschaftliche Forschung*, welches nicht für schulische Bildungsfragen zuständig war, wurde in das *Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft* (BMBW) umgewandelt und erhielt erweiterte Zuständigkeiten.¹⁶

¹⁰ Vgl. Entschließung der Kultusministerkonferenz vom 18. Oktober 1949, in: Anweiler, Bildungspolitik, S. 86.

¹¹ Vgl. Einundzwanzigstes Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes vom 12. Mai 1969, Bundesgesetzblatt Teil I, Nr. 37 vom 14.05.1969, S. 359, online unter: http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl169s0359.pdf (01.11.2016).

¹² Beide Einrichtungen werden in Kapitel 3 dieser Arbeit dargestellt.

¹³ Zur BLK und zum Bildungsgesamtplan siehe Kapitel 3.

¹⁴ Leitsätze zur Kulturpolitik der Freien Demokratischen Partei, Beschlossen auf dem Bundesparteitag der Freien Demokratischen Partei in Düsseldorf am 29. und 30. April 1950, in: Günter Scharfenberg (Hg), Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien in der BRD 1945-1975, Bd. 3: FDP, Sonstige (NPD, KPD), Berlin 1976, S. 14.

¹⁵ Wahlprogramm der Freien Demokratischen Partei vom 28. Juni 1953, Abschnitt III „Kulturpolitik“, in: Scharfenberg, Dokumente Bildungspolitik (FDP/Sonstige), S. 21.

¹⁶ Hierzu Kapitel 3.

Die KMK blieb indessen nicht untätig. Für den schulischen Bereich sind bis zur Mitte der sechziger Jahre zwei Abkommen, die eine auch von der Öffentlichkeit immer wieder geforderte Vereinheitlichung des Bildungswesens zwischen den Ländern ermöglichen sollte, von Bedeutung: das sogenannte *Düsseldorfer Abkommen* (1955) und dessen Neufassung durch das *Hamburger Abkommen* (1964).¹⁷ Hinzu kam die sogenannte *Saarbrücker Rahmenvereinbarung*¹⁸ (1960), die die gymnasiale Oberstufe reformierte.

Im Vorfeld des Düsseldorfer Abkommens konnte die KMK zwar bereits einige Vereinbarungen für das Schulwesen treffen, die Kritik am *Schulchaos* oder *Schulwirrwarr*, welches durch den Kulturföderalismus gefördert wurde und der zu einigen Auseinanderentwicklungen in den einzelnen Bundesländern geführt hatte, hielt sich aber dennoch. Das Abkommen regelte wesentliche Rahmenbedingungen wie Schuljahresbeginn, Ferienregelungen, äußere Organisationsformen und Schultypen oder Anerkennungsbestimmungen zu Prüfungen.¹⁹ Für das Volksschulwesen fehlten bis zum Hamburger Abkommen eigene Vereinbarungen. Mit der Neufassung wurde die Hauptschule Teil der weiterführenden Schulen, ein neuntes Schuljahr wurde obligatorisch und eine verpflichtende Fremdsprache musste ab Klasse 5 unterrichtet werden. Weitere Änderungen ergaben sich für die Sprachenfolge an den Gymnasien und das Abkommen enthielt Bestimmungen zu Aufbauformen der Realschulen und der Gymnasien. Artikel 16 des Abkommens sah vor, dass „pädagogische Versuche, die von der in diesem Abkommen vereinbarten Grundstruktur des Schulwesens [abwichen], [...] der vorherigen Empfehlung der Kultusministerkonferenz [bedurften].“²⁰ Schulversuchen, wie beispielsweise Gesamtschulen, wurde hiermit eine Grundlage geschaffen. Darüber hinaus enthielt das Abkommen Regelungen zur gegenseitigen Anerkennung der Lehramtsprüfungen. Unerwähnt blieben weiterhin die beruflichen Schulen.

Die beiden Abkommen reduzierten die Kritik an der Zersplitterung des Schulwesens deutlich, wohingegen die Oberstufenreform der Saarbrücker Rahmenvereinbarung

¹⁷ = Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens vom 25.07.1955 und die Neufassung vom 28.10.1964.

¹⁸ = Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien vom 29.9.1960.

¹⁹ Vgl. Fränz/Schulz-Hardt, Geschichte der KMK, S. 186.

²⁰ Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens, vom 28.10.1964, in der Fassung vom 14.10.1971, in: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (Hg.), Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik, Loseblattausgabe, Neuwied o. J., Nr. 101, S. 6.

insbesondere bei den naturwissenschaftlichen Lehrkräften auf Widerstand stieß.²¹ Die Vereinbarung konzentrierte Unterrichtsstoffe, reduzierte die Anzahl der Pflichtfächer und bot einen Wahlpflichtbereich an.²² Schüler konnten Fächer abwählen, was häufig dazu führte, dass die naturwissenschaftlichen Fächer von der Abwahl stärker betroffen waren. Die bisherigen Abkommen klammerten das berufliche Schulwesen aus, was allerdings nicht bedeutete, dass die Entwicklungen in diesem Bereich nicht schon in den Fokus der KMK gerückt waren. Eine Vereinheitlichung im beruflichen Bildungswesen war ungleich schwieriger zu erzielen, denn dieses war auch zu dieser Zeit bereits sehr ausdifferenziert und zudem entwickelten sich neue Schularten, deren genaue Zielsetzungen noch definiert werden mussten, wie die vorliegende Arbeit weiter ausführen wird.

2.3 Der Schulausschuss und der Unterausschuss für berufliche Bildung

Die Kultusministerkonferenz besteht neben dem Plenum, in dem die Kultusminister aller Länder vertreten sind, aus einem Präsidium, der Amtschefkonferenz²³ und verschiedenen Ausschüssen, Unterausschüssen und Kommissionen. Der Schulausschuss wurde auf der fünften Plenarsitzung im Oktober 1948 als ständiger Ausschuss eingerichtet. Alle Länder sind bei den viermal jährlich stattfindenden Sitzungen vertreten, in denen Schulfragen zur Beschlussfassung im Plenum vorbereitet werden.

1971 wurde der Unterausschuss für Berufliche Bildung eingerichtet, in welchem die für das berufliche Schulwesen zuständigen Ministerien aller Länder vertreten sind. Da die Rahmenkompetenz für den betrieblichen Teil der dualen Ausbildung beim Bund liegt, ist der Unterausschuss hier die Vertretung der KMK gegenüber der Bundesregierung. Im Bereich der dualen Ausbildung sind die Länder dennoch für die Rahmenlehrpläne zuständig und deshalb musste der Ausschuss eng mit Vertretern des Bundes zusammenarbeiten. 1972 wurde mit dem *Gemeinsamen Ergebnisprotokoll*²⁴ die Grundlage für diese Zusammenarbeit geschaffen. Von Seiten des Bundes wurden Vertreter der Ministerien für Arbeit und

²¹ Abzulesen sind die Auseinandersetzungen mit der Thematik beispielsweise im zeitgenössischen Spiegel: Denken statt Wissen, Der Spiegel 21/1962 (03.04.2015), online unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-45140193.html>, oder noch 1969: Mit dem Latein am Ende, Spiegel-Serie über Krise und Zukunft der deutschen Hochschulen (Naturwissenschaftler I), Der Spiegel 38/1969 (15.09.1969), online unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-45547784.html> (03.04.2015), ebenso: Herbert Fellmann, Bildungs- und Halbbildungspläne, Die Zeit, Nr. 49, 1.12.1961, online unter: <http://www.zeit.de/1961/49/bildungs-und-halbbildungsplaene/komplettansicht> (03.04.2015).

²² Vgl. Fränz/Schulz-Hardt, Geschichte der KMK, S. 194.

²³ Bestehend aus Vertretern der Minister, meist Staatssekretäre.

²⁴ = Gemeinsames Ergebnisprotokoll betreffend das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der beruflichen Bildung zwischen der Bundesregierung und den Kultusministern (-senatoren) der Länder vom 30.05.1972, online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_05_30-Ergebnisprot-Ausbildungsord-rlpl.pdf (04.04.2015).

Sozialordnung, für Wirtschaft und Finanzen sowie für Bildung und Wissenschaft entsandt. Aus den Ländern waren Beauftragte der Kultusminister beteiligt. Die grundsätzliche Aufgabe lag in der Koordination der (Bundes-) Ausbildungsordnungen mit den (Länder-) Rahmenlehrplänen, gesetzliche Zuständigkeiten wurden dabei nicht verändert.

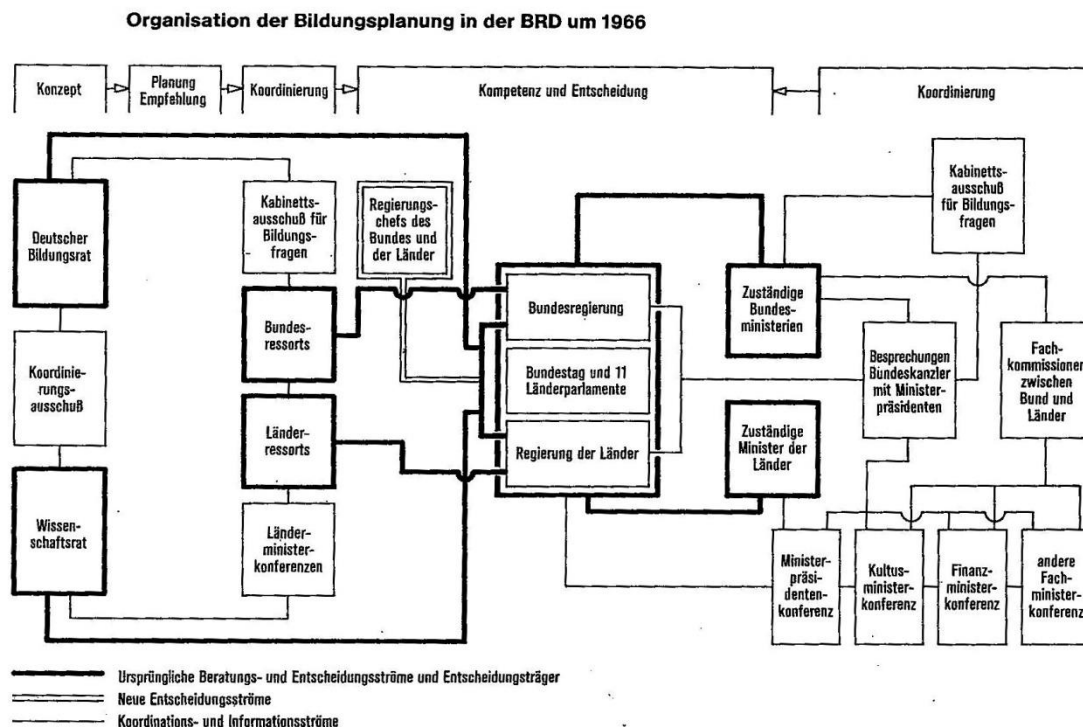
3. Die institutionelle Koordination der Bildungspolitik durch Bund und Länder

Mit der Kultusministerkonferenz wurde 1948 die zentrale Institution für Entwicklungen im Schulwesen geschaffen. Schon bald wurde durch die unterschiedlichen bildungspolitischen Maßnahmen in den einzelnen Bundesländern im Bereich des Schulwesens eine Vereinheitlichung notwendig, wofür beratende Gremien, wie der *Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen* und der *Deutsche Bildungsrat* in den ersten Nachkriegsjahrzehnten vorrangige Lösungen zu sein schienen.

Mit der Diskussion um die bedrohte Konkurrenzfähigkeit des bundesdeutschen Bildungswesens im Vergleich zu anderen europäischen Ländern und im Zuge des Reformaufschwungs ab Mitte der 1960er Jahre wurden dann allerdings die umfassenden und langfristig erforderlichen Bildungsaufgaben zunehmend von Bund und Ländern in Teilbereichen gemeinsam bewältigt. Hierfür wurden schließlich Institutionen geschaffen, die wie die 1970 ins Leben gerufene *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* und das durch die Grundgesetzänderung 1969 um Kompetenzen erweiterte *Bundesministerium für wissenschaftliche Forschung*, welches in *Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft* umbenannt wurde, über rein beratende Funktionen hinausgingen. Die nachfolgende Grafik ermöglicht einen Überblick über die verschiedenen Institutionen der Bildungsplanung in der Mitte der 1960er Jahre und zeigt außerdem, dass den neu geschaffenen Bildungsberatungsinstitutionen, wie dem Deutschen Bildungsrat oder dem 1957 gegründeten *Wissenschaftsrat*, lediglich Planungs- und Empfehlungsbefugnisse sowie Koordinierungsaufgaben zugestanden wurden. Die Entscheidungskompetenzen verblieben weitestgehend bei den Regierungen und Parlamenten der Bundesländer. Der Deutsche Ausschuss kann hier eingereiht werden, ist in der Grafik jedoch nicht mehr berücksichtigt worden, da er bereits 1965 aufgelöst wurde. Die spätere *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* als eine Regierungskommission und das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft wären in der Grafik im Kompetenz- und Entscheidungsbereich anzusiedeln, was die oben erwähnte Entwicklungstendenz von rein beratenden hin zu mitentscheidenden Institutionen verdeutlicht.

Dennoch zeigen die angestoßenen Reformen, dass alle Einrichtungen mehr oder weniger bedeutende Rollen spielten, denn auch über die Empfehlungen konnten die zuständigen Bildungspolitiker nicht einfach hinweggehen, wenngleich Hellmut Becker, Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung und Mitglied des Deutschen Bildungsrates rückblickend beispielsweise zur (mangelnden) Wirksamkeit des Deutschen Ausschusses

bemerkte: „Die Reform ist nicht gescheitert, sie ist in einzelnen Schritten auf unerwartete Probleme gestoßen, aber sie bestimmt in zunehmendem Maße unser gesamtes Bildungswesen. Vieles geht nicht so schnell, wie man gehofft hatte.“¹



Quelle: Klaus Hüfner und Jens Naumann, Konjunkturen der Bildungspolitik, Band I: Der Aufschwung (1960-1967), 1. Auflage, Stuttgart 1977, S. 72.

3.1 Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1953-1965)

Zu Beginn der 1950er Jahre wurden die Auseinanderentwicklungen im Schulwesen durch die eigenständigen Aufbaumühungen und die unterschiedlichen Reformansätze in den Ländern immer offensichtlicher und von der Öffentlichkeit scharf als *Schul-Wirrwarr* und *Schulchaos* kritisiert, welches „sich nicht nur zu einer Gefahr für die kulturelle Geschlossenheit der Nation [entwickle, sondern] in alarmierender Weise die Freizügigkeit der Familie“² bedrohe. Deshalb kamen das Bundesinnenministerium und die Kultusministerkonferenz 1953 darin überein, anstelle eines vor allem von der FDP geforderten Bundeskultusministeriums, den Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und

¹ Hellmut Becker, Die Reform findet doch statt. In: Albin Dannhäuser, u.a. (Hgg.), Ist die Schule noch zu retten? Plädoyer für eine neue Bildungsreform, Wilhelm Ebert zum 65. Geburtstag, Weinheim/Basel 1988, S. 91.

² Robert Strobel, Deutscher Schul-Wirrwarr, in: Die Zeit Online (Nr. 12 vom 23. März 1950), online unter: <http://www.zeit.de/1950/12/deutscher-schul-wirrwarr> (18.05.2016).

Bildungswesen ins Leben zu rufen. Der Deutsche Ausschuss sollte „die Entwicklung des Erziehungs- und Bildungswesens [lediglich] beobachten und durch Rat und Empfehlungen [fördern und] war damit keine Planungsinstanz“³, was ein Bundeskultusministerium hingegen gewesen wäre. Die Zeit war allerdings noch nicht reif für ein Abtreten von Entscheidungsbefugnissen auf eine bundesdeutsche Institution.

Der Deutsche Ausschuss setzte sich aus einem „von jeder behördlichen Einflußnahme unabhängige[n] Kreis von [ungefähr 20] Persönlichkeiten“⁴ zusammen, darunter Pädagogen, Wissenschaftler und Wirtschaftsfachleute. Die Formulierung zeige laut Hüfner und Naumann, dass der Ausschuss einerseits unabhängig „von politischen Instanzen [agieren sollte], andererseits [sei die Ausdrucksweise] aber auch ein Hinweis auf die Unverbindlichkeit [der] Äußerungen aus der Perspektive der Auftraggeber [, denn die Empfehlungen des Ausschusses seien] nicht einmal amtlich den Regierungen und Parlamenten auf Bundes- und Länderebene vorgelegt“⁵ worden. Die Folge daraus sei gewesen, dass die Empfehlungen sich in der Hauptsache an die Öffentlichkeit richten mussten. Die Mitglieder verstanden sich in Ermangelung von Entscheidungskompetenzen als „pädagogisches Gewissen der Nation“⁶.

Dieses Gewissen führte allerdings in der Zeit bis 1965, dem Jahr, als der Ausschuss aufgelöst und ein Jahr später vom Deutschen Bildungsrat ersetzt wurde, zu insgesamt 29 Empfehlungen und Gutachten. Insbesondere der 1959 veröffentlichte *Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinen öffentlichen Schulwesens* sorgte in der Gesellschaft und bei der Kultusministerkonferenz für erhebliches Aufsehen, da die von konservativen Kräften stets hart umkämpfte Dreigliedrigkeit durch die geforderte Förderstufe in Gefahr schien.⁷ Auch wenn der klassische, gegliederte Aufbau des Schulwesens nicht bundesweit aufgehoben werden konnte, so mündeten die Empfehlungen des Ausschusses in einigen Bundesländern zur Einführung von *Förderstufen*, später *Orientierungsstufen* genannt, diese dann meist schulformabhängig, also integriert in die ersten beiden Jahren der jeweiligen Schularten der weiterführenden Schulen. In diesem Zusammenhang trieb der Ausschuss die Forderung nach besseren Übergangsmöglichkeiten

³ Führ, Koordination der Bildungspolitik, S. 78.

⁴ Aus dem Berufungsschreiben an die Mitglieder des Ausschusses, in: Hüfner/Naumann, Konjunkturen der Bildungspolitik I, S. 62. Eine Übersicht über die Mitglieder findet sich in den Empfehlungen und Gutachten des Ausschusses vor dem Vorwort, so beispielsweise in: Empfehlungen und Gutachten, Folge 7/8, Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, Stuttgart 1965, S. III. Auch Georg Picht war zeitweise Mitglied des Ausschusses.

⁵ Hüfner/Naumann, Konjunkturen der Bildungspolitik, S. 62.

⁶ Ebd. S. 63.

⁷ Hierzu ausführlich Kapitel 5 und 6.

zwischen den einzelnen Schularten voran, was vor allem hinsichtlich der Erhöhung der Chancengleichheit als notwendig erachtet wurde, da ein vollständiger Ersatz des vertikalen Schulwesens durch die Gesamtschule nicht durchgesetzt werden konnte.

Außerdem nahm die KMK die Empfehlungen des Rahmenplans zur Reform der gymnasialen Oberstufe auf und erließ 1960 die Saarbrücker Rahmenvereinbarung.⁸ Mit seinem *Gutachten über das Berufliche Ausbildungs- und Schulwesen* leistete der Ausschuss 1964 einen wichtigen Beitrag zur Diskussion um die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung. Hier äußerte sich das Gremium außerdem zu einem alternativen Bildungsweg zur Hochschule, dem sogenannten *zweiten Bildungsweg*, einem beruflichen Bildungsweg, der im Gegensatz zum gymnasialen *ersten* Bildungsweg über eine Aus- und Weiterbildung den Zugang zum tertiären Bereich ermöglichte. Um auch Volksschülern den Weg zum sich durch Technisierung rasch verändernden Arbeitsmarkt zu ermöglichen, trieb der Ausschuss die Verlängerung der Schulzeit voran und schlug vor, die Volksschuloberstufe zu einer gleichberechtigten weiterführenden Schule neben Realschule und Gymnasium als *Hauptschule* mit Jahrgangsklassen und obligatorischem Fremdsprachenunterricht auszubauen. Die Hauptschule erfuhr so als erste Stufe eines möglichen zweiten Bildungsweges eine Aufwertung.

Konnte der Ausschuss ob seiner definierten Unabhängigkeit von politischen Instanzen doch freier agieren, als ein mit Behörden verschränkter Apparat, so „erwies sich der Mangel an organisatorischem und institutionellem Rückhalt [letztlich als nachteilig hinsichtlich der Verbindlichkeit der Empfehlungen]. So fehlte es z. B. an einer laufenden Zusammenarbeit mit der Kultusministerkonferenz, den Kultusministerien der Länder und den Bundesministerien“⁹, so dass zu Beginn der 1960er Jahre der anfängliche Auftrag des Ausschusses als erfüllt angesehen wurde, was schließlich 1965 zur Auflösung des Gremiums führte. Als Nachfolgeinstitution wurde der Deutsche Bildungsrat ins Leben gerufen.

3.2 Der Deutsche Bildungsrat (1965-1975)

Der Rahmenplan des Deutschen Ausschusses stieß einen Reformprozess an, der durch internationale Vergleiche, welche dem deutschen Bildungswesen ein negatives Zeugnis ausstellten, noch weiter verstärkt wurde. Die Forderung nach einer umfassenden und langfristigen *Bildungsplanung*, ein Begriff, der bis dahin in Deutschland weitgehend unbekannt war, führten schließlich zur Gründung des Deutschen Bildungsrates im Jahr 1965.

⁸ = Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien.

⁹ Führ, Koordination der Bildungspolitik, S. 78.

Insbesondere der OECD-Bericht von 1961 verdeutlichte die Notwendigkeit, einen Zusammenhang zwischen dem Wirtschaftswachstum und der Qualität des Bildungswesens eines Staates anzuerkennen und den Ausbau des Bildungswesens auch unter wirtschaftlichen Aspekten voranzutreiben. Einen gesellschaftspolitischen Aspekt fügte Ralf Dahrendorf, später Mitglied im Deutschen Bildungsrat, 1965 hinzu, indem er Bildung zum *Bürgerrecht* erklärte.¹⁰ Damit reagierte er auch auf die von einer breiten Öffentlichkeit wahrgenommenen Artikelserie *Die deutsche Bildungskatastrophe* von Georg Picht aus dem Jahr zuvor, in der dieser forderte, dass vor allem dem Ausbau der höheren Schule und der Hochschulen Priorität eingeräumt werden müsse, um im internationalen Vergleich Schritt halten zu können. Damit die *Begabungsreserven* um ein Vielfaches mehr als bisher ausgeschöpft werden konnten, musste Bildung langfristig, umfassend und länderübergreifend geplant werden.¹¹

Diese Planung sollte vom Deutschen Bildungsrat übernommen werden und so wurde die Kommission von Bund und Ländern errichtet, wieder als beratende Einrichtung ohne Gesetzgebungsbefugnisse, um „Bedarfs- und Entwicklungspläne [...] zu entwerfen, [...], Vorschläge für die Struktur des Bildungswesens zu machen und den Finanzbedarf zu berechnen [und außerdem] Empfehlungen für eine langfristige Planung auf den verschiedenen Stufen des Bildungswesens auszusprechen.“¹²

Der Deutsche Bildungsrat, personell und finanziell deutlich besser ausgestattet als der Deutsche Ausschuss, wurde nach dem Vorbild des 1957 gegründeten und bis heute bestehenden Wissenschaftsrates als Zwei-Kammer-System gebildet. Dabei bestand er aus der Bildungskommission, in die vierzehn Mitglieder auf Vorschlag der Länder und vier auf Vorschlag des Bundes berufen wurden, und der Regierungskommission, die sich aus elf Vertretern der Kultusministerien, vier Staatssekretären des Bundes und drei Vertretern kommunaler Spitzenverbände (Städtetag, Landkreistag und Gemeindetag) zusammensetzte. Im Unterschied zu den beiden Kommissionen des Wissenschaftsrates¹³ konnte nur die

¹⁰ So in: Ralf Dahrendorf, *Bildung ist Bürgerrecht, Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*, durchgesehene Auflage, Hamburg 1966.

¹¹ Vgl. Christoph Führ, *Zur deutschen Bildungsgeschichte seit 1945*, in: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Band VI, 1945 bis zur Gegenwart, Erster Teilband Bundesrepublik Deutschland, hg. von Christoph Führ und Carl-Ludwig Furck, München 1998, S. 15.

¹² Aus dem Gründungsabkommen in Artikel 2, in: Hüfner/Naumann, *Konjunktoren der Bildungspolitik I*, S. 70.

¹³ Die beiden Kommissionen des Wissenschaftsrates, die Verwaltungskommission (17 Mitglieder, darunter 11 der Länder und 6 des Bundes; beide hatten jedoch 22 Stimmen) und die Wissenschaftliche Kommission (22 Mitglieder, darunter 16 Wissenschaftler und 6 Personen des öffentlichen Lebens) sind jede für sich, außerdem als Vollversammlung gemeinsam beschlussberechtigt. Vgl. Hüfner/Naumann, *Konjunktoren der Bildungspolitik I*, S. 69f und Führ, *Koordination der Bildungspolitik*, S. 64ff.

Bildungskommission Beschlüsse fassen, die Regierungskommission musste allerdings vor der Veröffentlichung der Empfehlungen angehört werden.¹⁴ Die Bildungskommission arbeitete in verschiedenen Ausschüssen und zur Koordination mit dem Wissenschaftsrat wurde ein gesonderter Ausschuss eingerichtet. Dass von Seiten der Länder versucht wurde, die Mitwirkung des Bundes im Bildungsrat einzuschränken, zeigen die „organisatorischen Rahmenbedingungen für das neue Gremium [, welche] einen Kompromiß zwischen Länder- und Bundesvorstellungen“¹⁵ darstellten.

Zieht man darüber hinaus die Protokolle des Bundesinnenministeriums während der Entstehungszeit des Bildungsrates hinzu, wird deutlich, wie sehr die Länder um den Erhalt ihrer Kulturhoheit gekämpft hatten, denn schließlich war bis zur Grundgesetzänderung im Jahr 1969 kaum eine Mitwirkung des Bundes im Bereich des Bildungswesens vorgesehen.¹⁶ So zeigt beispielsweise der Redebeitrag von Bundesminister Hermann Höcherl (Bundesminister des Innern von 1961 bis 1965, danach bis 1969 Bundesminister für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten) während der 172. Kabinettsitzung 1965, dass „es schon sehr schwierig gewesen sei, in den Verhandlungen mit den Ländern überhaupt ein Ernennungsrecht [der vier Mitglieder des Bundes in der Bildungskommission] des Bundespräsidenten durchzusetzen.“¹⁷ Der Bundespräsident hatte vorab gefordert, dass ihm „eine echte Auswahlmöglichkeit gegeben werde [und er deshalb erwarte,] daß ihm für die 4 von der Bundesregierung zu benennenden Mitglieder der Kommission insgesamt 6 Vorschläge unterbreitet würden.“¹⁸

Dennoch waren auch die Länder daran interessiert, dem neuen Gremium mehr Einflussmöglichkeiten einzuräumen, so dass „die Stellungnahmen des Bildungsrates einen höheren Grad an Verbindlichkeit haben würden als die des Deutschen Ausschusses, aber einen geringeren als die des Wissenschaftsrates“¹⁹, welcher sich lediglich im Bereich des Hochschulwesens und nicht des Schulwesens beteiligte.

In seiner Wirkungszeit zwischen 1965 und 1975 erarbeitete der Deutsche Bildungsrat mehr als 60 Gutachtenbände, wovon einige besondere gesellschaftliche Aufmerksamkeit

¹⁴ Vgl. Hüfner/Naumann, Konjunkturen der Bildungspolitik I, S. 69f, und Führ, Koordination der Bildungspolitik, S. 78.

¹⁵ Hüfner/Naumann, Konjunkturen der Bildungspolitik I, S. 69f und Führ, Koordination der Bildungspolitik, S. 70.

¹⁶ ausführlicher hierzu in Kapitel 4.2.4.2 und Kapitel 6.4.

¹⁷ Das Bundesarchiv, Edition „Die Kabinettsprotokolle der Bundesregierung“ online, Protokoll der 172. Kabinettsitzung am 14. Juli 1965, online unter: http://www.bundesarchiv.de/cocoon/barch/k0/k/k1965k/kap1_2/kap2_28/para3_7.html (24.05.2016).

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Hüfner/Naumann, Konjunkturen der Bildungspolitik I, S. 71.

erhielten. Erwartungsgemäß waren die *Empfehlungen des Bildungsrates zur Gesamtschule* überaus umstritten, deren Einrichtung als Schulversuche 1969 von ihm empfohlen und dann im *Strukturplan für das Bildungswesen* 1970 noch einmal ausführlich begründet wurde. Die Kultusministerkonferenz beschloss noch 1969, dem Rat zu folgen und die Länder begannen mit dem Aufbau des Schulversuches. Der Widerstand gegen einen völligen Ersatz der herkömmlichen Schularten durch die neue Schule und damit eine Aufgabe des vertikal gegliederten Schulsystems ließ allerdings nur zu, dass eine weitere Regelschule neben die bisherigen treten konnte, so dass ein vorläufiger Schlusspunkt der Reformversuche hinsichtlich einer Ausweitung der Gesamtschulen mit der Rahmenvereinbarung für die gegenseitige Anerkennung der Abschlüsse an Gesamtschulen 1982 gesetzt wurde.²⁰

Nicht minder brisant wirkten sich die *Empfehlungen zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen* aus, in welcher eine zukünftige Unterscheidung von Sekundarschulabschlüssen in *Abitur I* und *Abitur II* angeregt wurde, denn auch hier sahen Kritiker die Gefahr, dass das herkömmliche Schulsystem angetastet werden könnte. Die Idee wurde jedoch schon bald aufgegeben, aber dennoch mündeten die Anregungen bei der Kultusministerkonferenz 1972 in eine *Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II*, die erstmals eine Reduktion des Pflichtfächerkanons und den Versuch, berufliche Bildungsinhalte zumindest im Wahlbereich zuzulassen, implizierte.²¹ Mit dem *Strukturplan für das Bildungswesen* legte der Deutsche Bildungsrat 1970 schließlich ein umfassendes Reformprogramm für alle Bereiche des Bildungssystems vor. Von der Vorschule bis zur allgemeinbildenden und beruflichen Sekundarstufe II wurde der Versuch gestartet, „das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland internationalen Entwicklungen anzupassen.“²² Die Reformforderungen des Strukturplanes bestimmten wesentlich den wenige Monate später veröffentlichten Bildungsbericht der neuen Bundesregierung unter Willy Brandt.²³ Außerdem gingen Teile des Planes in den 1973 veröffentlichten *Bildungsgesamtplan* der späteren Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) ein.

Besonders die klare Positionierung für die Gesamtschule, die „Widerstände gegen die Arbeit des Bildungsrates insgesamt auf der Seite der Gegner“²⁴ erzeugte, aber auch eine über die Parteigrenzen von CDU/CSU hinausgehende Ablehnung der 1973 veröffentlichten

²⁰ Hierzu ausführlicher insbesondere Kapitel 6.4.

²¹ Hierzu ausführlicher Kapitel 6.3.1.

²² Führ, Koordination der Bildungspolitik, S. 79.

²³ Hierzu ausführlicher Kapitel 6.4.

²⁴ Führ, Koordination der Bildungspolitik, S. 79.

Empfehlung des Gremiums zur verstärkten Partizipation aller am Schulleben Beteiligten, führten schließlich zum Prestigeverlust der Institution. Das 1970 für fünf Jahre verlängerte Abkommen wurde daher nicht weiter erneuert. „Den Schulen, so die Empfehlung der Bildungskommission, sollte innerhalb bestimmter, parlamentarisch zu verantwortender Rahmenrichtlinien verstärkte Selbständigkeit übertragen, es sollten also Entscheidungskompetenzen im Zusammenhang der staatlichen und kommunalen Verwaltung an die einzelne Schule verlagert werden.“²⁵ Eltern sollten deutlich mehr in den Unterrichtsalltag einbezogen werden, indem regelmäßige Unterrichtsgespräche stattfinden und Unterrichtsbesuche möglich sein sollten. Die Schülervvertretung und Mitbestimmung, auch bei Unterrichtsplanung und Gestaltung, sollte sichtlich ausgebaut und die schulischen Entscheidungsmöglichkeiten bei der Personalplanung einschließlich Stundenermächtigungen ausgeweitet werden.²⁶ Dies ging selbst reformorientierteren Bildungspolitikern zu weit, so dass das Ansehen des Gremiums noch weiteren Schaden erlitt. 1975 beendete der Deutsche Bildungsrat seine Arbeit.

3.3 Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1970-2007)

Noch bevor die neue Bundesregierung unter Willy Brandt, welche der Bildungspolitik absolute Priorität einzuräumen versuchte, im September 1969 zustande kam, erhielt das Grundgesetz die beiden neuen Artikel 91a und 91b, welche die Gemeinschaftsaufgaben von Bund und Ländern ergänzten.²⁷ Der Bund konnte nun im Bereich des Hochschulbaus (91a), bei der Bildungsplanung und in der Forschungsförderung (91b) mitwirken.²⁸ Als unmittelbare Folge des neuen Artikels 91b wurde im Juni 1970 die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) als „ständige[s] Gesprächsforum für alle Bund und Länder gemeinsam berührenden Fragen des

²⁵ Ludwig von Friedeburg, Schulentwicklung zur Ungleichheit, in: Die Wiederentdeckung der Ungleichheit, Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit, Jahrbuch '96 Bildung und Arbeit, Wiesbaden 1996, S. 37.

²⁶ Vgl. Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern, Aus den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen vom 23. Mai 1973, in: Oskar Anweiler u. a. (Hgg.), Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990, ein historisch-vergleichender Quellenband, Opladen 1992, S.224 ff und Friedeburg, Schulentwicklung zur Ungleichheit, S. 37.

²⁷ Vgl. Einundzwanzigstes Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes vom 12. Mai 1969, Bundesgesetzblatt Teil I, Nr. 37 vom 14.05.1969, S. 359, online unter:

http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBI&jumpTo=bgbl169s0359.pdf

(31.10.2016) und Zweiundzwanzigstes Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes vom 12. Mai 1969, Bundesgesetzblatt Teil I, Nr. 37 vom 14.05.1969, online unter:

http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBI&jumpTo=bgbl169s0363.pdf

(31.10.2016).

²⁸ Hierzu ausführlich Kapitel 6.4 und 4.2.4.2.

Bildungswesens und der Forschungsförderung“²⁹ gegründet. Mit der Einrichtung der BLK und der ebenfalls im Jahr 1969 erfolgten Erweiterung des bisherigen *Bundesministeriums für wissenschaftliche Forschung* zum *Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft*, welches aufgrund des neuen Artikels 91a GG möglich wurde, wurde eine neue Phase der bildungspolitischen Konfrontation eingeleitet: „Die von der Bundesregierung und sozialdemokratisch geführten Landesregierungen eingeleiteten Bildungsreformen mit dem Ziel von Gesellschaftsveränderungen führten zu einer wachsenden parteipolitischen Polarisierung.“³⁰ In den beiden vorangegangenen Jahrzehnten hatte man zwar auch nicht konfliktfrei zusammengearbeitet, aber doch mit deutlich mehr Konsensfähigkeit.

Das Verwaltungsabkommen definierte die Aufgaben der neuen Kommission unter anderem in der den Strukturplan des Deutschen Bildungsrates weiterentwickelnden Erstellung von Stufen- und Rahmenplänen für das gesamte Bildungswesen, insbesondere um die bildungspolitischen Ziele des Rahmenplanes mittelfristig umsetzen zu können, der Vorbereitung von Programmen für Sofortmaßnahmen und der Berechnung des benötigten Finanzbedarfs.³¹ Die Kommission setzte sich aus sieben Vertretern der Bundesregierung und jeweils einem Vertreter der Landesregierungen zusammen, beide Seiten hatten trotz unterschiedlicher personeller Besetzung Stimmengleichheit.³² Die ausgesprochenen Empfehlungen wurden dann den jeweiligen Regierungen zur Beratung und Beschlussfassung vorgelegt. Beratend nahmen an den Sitzungen außerdem weitere Mitglieder teil: „Vertreter des Wissenschaftsrats, der kommunalen Spitzenverbände und Mitglieder des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung sowie als ständige Gäste der Generalsekretär der Kultusministerkonferenz und der Sekretär des Kulturausschusses des Bundesrats.“³³

In den ersten Jahren rückte die BLK die Aufgaben zur Bildungsplanung in den Vordergrund und erarbeitete den 1973 veröffentlichten *Bildungsgesamtplan*. Dieser

²⁹ Artikel 1 des Verwaltungsabkommens zwischen Bund und Ländern über die Errichtung einer gemeinsamen Kommission für Bildungsplanung (BLK-Abkommen) vom 25. Juni 1970, i.d.F. vom 17./21. Dezember 1990, online unter: <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/foederalismus/Dok20.pdf> (25.05.2016).

³⁰ Führ, Koordination der Bildungspolitik, S. 18.

³¹ Vgl. Artikel 2 des BLK-Abkommens.

³² Zur quantitativen personellen Zusammensetzung ausführlich Kapitel 6.4. Nach der Wiedervereinigung traten die neuen Bundesländer dem Abkommen bei und die Zahlen wurden entsprechend angepasst. 1975 wurde der Aufgabenbereich der BLK noch durch die *Rahmenvereinbarung Forschungsförderung* erweitert; bei der Wahrnehmung dieser Aufgaben waren die Länder mit je zwei Delegierten, der Bund mit gleicher Anzahl wie sonst vertreten; auch hier galt allerdings Stimmengleichheit. Vgl. Führ, Koordination der Bildungspolitik, S. 75.

³³ Ebd.

beinhaltete eine Bestandsaufnahme des bestehenden und Grundzüge des zukünftigen Bildungswesens neben Finanzierungsplänen für die Zeiträume bis 1975 und 1985. Die künftige Ausgestaltung des Bildungswesens orientierte sich dabei am Strukturplan des Deutschen Bildungsrates von 1970, was dazu führte, dass einige Reformvorhaben keinen oder keinen verbindlichen Eingang in den Plan fanden, da sie zu umstritten waren. Vorgesehen war laut Protokollnotiz des BLK-Abkommens, dass ein erster Rahmenplan bereits 1971 vorgelegt werden sollte, die Tatsache, dass dieser jedoch erst zwei Jahre später zustande kam, zeigt, wie schwer eine Einigung zu erzielen war.³⁴

1971 legte die BLK bereits eine *Rahmenvereinbarung zur koordinierten Vorbereitung, Durchführung und wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen im Bildungswesen* vor, die die bereits getroffene Vereinbarung der KMK zu Schulversuchen mit Ganztags- und Gesamtschulen um den Bereich des gesamten Bildungswesens erweiterte.³⁵ Die in der Rahmenvereinbarung enthaltene Vorgehensweise, wesentliche Änderungen zunächst über einen wissenschaftlich begleiteten Schulversuch vorzunehmen, erleichterte den Abschluss des Bildungsgesamtplanes letztlich, denn ohne sie wäre eine Einigung wahrscheinlich noch problematischer geworden, was auch die elf Sondervoten der CDU/CSU-regierten Länder (Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-Holstein) zwischen den einzelnen Entwürfen zeigen.³⁶ „Die Rahmenvereinbarung bildete somit den Ausweg aus dem Dissens mit dem Ergebnis, daß in der Endfassung des Bildungsgesamtplans nur noch die Sondervoten zur Orientierungsstufe, Gesamtschule und Lehrerbildung enthalten sind.“³⁷

Der Bildungsgesamtplan, ursprünglich als Plan einer großen Koalition aller Bundesländer vorgesehen, konnte 1973 schließlich nur als Mehrheits- und Minderheitsplan verabschiedet werden. Da die Phase der Stagnation bereits zu Beginn der 1970er Jahre für den Bereich der Bildungspolitik begonnen hatte, verwundert es nicht, dass ein zweiter Plan 1982 nicht mehr verabschiedet werden konnte. Als Argument wurde die nicht umzusetzende Finanzierbarkeit

³⁴ Protokollnotizen zum vorstehenden Abkommen, Zu Artikel 2 Nr.1, in: Anhang II 13, Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern über die Errichtung einer gemeinsamen Kommission für Bildungsplanung (BLK-Abkommen) vom 25. Juni 1970, online unter: http://sl.juris.de/sl/BiPlanKomVwAbk_SL_Protnotz.htm (26.05.2016).

³⁵ Hierzu ausführlicher Kapitel 6.4.

³⁶ Vgl. Karin Poepelt, Zum Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission: die Einfügung des Art. 91b in das Grundgesetz und der Prozeß der Bildungsplanung für den Elementar-, Primar- und Sekundarbereich in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, (Diss. Universität Hamburg), 1978, S. 119f.

³⁷ Horst Weishaupt, H., 7. Schulversuche – Modellversuche, in: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band VI, 1945 bis zur Gegenwart, Erster Teilband Bundesrepublik Deutschland, hg. von Christoph Führ und Carl-Ludwig Furck, München 1998, S. 381. Vgl. hierzu auch: Deutscher Bundestag, Unterrichtung durch die Bundesregierung, Bildungsgesamtplan, Drucksache 7/1474 vom 20.12.1973, S. 17 und 25, online unter: <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/07/014/0701474.pdf> (26.05.2016).

genannt, was aber umstritten blieb. Der frühere Generalsekretär der BLK Kurt Kreuser kam zu einem anderen Urteil:

Der eigentliche Grund für das Scheitern der Fortschreibung ist (...) darin zu suchen, daß die Verabschiedung des fortgeschriebenen Bildungsgesamtplans in der Öffentlichkeit als ein Erfolg der damaligen sozialliberalen Koalition hätte angesehen werden können und aus diesem Grund verhindert werden mußte.³⁸

In der Nachfolgezeit rückten Innovationen im Bildungswesen in den Fokus der BLK, so dass in der Zeit zwischen 1998 bis 2006 rund 2.500 Vorhaben mit einem Finanzaufwand von über 200 Millionen Euro für den Bereich Modellversuche investiert wurden. 2006 legte die BLK in der Folge der Föderalismusreform, welche den Ländern wieder die Autonomie für den Schulbereich zurückgab, ihre Arbeit nieder, die Nachfolgeeinrichtung ist die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK).

3.4 Das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft

Durch die einundzwanzigste und zweiundzwanzigste Änderung des Grundgesetzes im Mai 1969, also noch innerhalb der Legislaturperiode der Großen Koalition, welche problemlos die 2/3-Hürde für eine Grundgesetzänderung nahm, wurden dem Bund neben Rahmengesetzgebungszuständigkeiten (Artikel 75 Abs. I Ziff. 1a GG) im Hochschulbereich auch Kompetenzen im Bereich der Ausbildungsförderung und der wissenschaftlichen Forschung (Artikel 74 Ziff. 13 GG) zugestanden. Artikel 91 a und Art 91 b erweiterten, wie oben ausgeführt, die Gemeinschaftsaufgaben von Bund und Ländern. Zwei Jahrzehnte relativer Konsensfähigkeit zwischen SPD und CDU/CSU endeten mit der Bildung der neuen sozialliberalen Regierung unter Willy Brandt. Die Grundgesetzänderungen wurden genutzt, um das vorherige *Bundesministerium für wissenschaftliche Forschung* durch das neue *Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW)* zu ersetzen. „Das BMBW versuchte, die dem Bund [...] zuerkannten bildungspolitischen Kompetenzen im Sinne einer entschiedenen Reformpolitik zu nutzen, und veröffentlichte im ‚Bildungsbericht 70‘ erste eigene weitreichende Zielvorstellungen.“³⁹

Auch wenn die Reformvorstellungen in den Folgejahren kaum umgesetzt werden konnten, erweiterte sich das neue Ministerium recht schnell auf einen mehrere Hundert umfassenden Mitarbeiterstab. Wichtige Gesetze, wie das Berufsbildungsgesetz oder das Bundesausbildungsförderungsgesetz wurden durch das Ministerium auf den Weg gebracht,

³⁸ Kurt Kreuser, Bildungsreform und Föderalismus, in: Albin Dannhäuser, u.a. (Hgg.), Ist die Schule noch zu retten? Ein Plädoyer für eine neue Bildungsreform, Wilhelm Ebert zum 65. Geburtstag, Weinheim/Basel 1988, S. 146.

³⁹ Führ, Koordination der Bildungspolitik, S. 74. Zum Bildungsbericht 70 ausführlicher in Kapitel 6.4.

wenn auch die hauptsächliche Beteiligung im Bereich des Hochschulwesens verankert blieb. 1994 wurde das BMBW mit dem 1972 gegründeten *Bundesministerium für Forschung und Technologie (BMFT)* zusammengelegt und erhielt die neue Bezeichnung *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF)*. Seit 1998 trägt es den Namen *Bundesministerium für Bildung und Forschung*, da der Bereich Technologie ausgelagert wurde.

4. Anstöße für die bildungspolitischen Reformdiskussionen in der Kultusministerkonferenz in ihrem Kontext

4.1 Die prognostizierte Bildungskatastrophe von Georg Picht

Am 31. Januar 1964 erschien in der Wochenzeitung *Christ und Welt* der erste von insgesamt vier Artikeln mit dem Schlagwort *Die deutsche Bildungskatastrophe*.¹ Der Verfasser Georg Picht stützte seine Aussagen dabei auf seine Analyse der von der Kultusministerkonferenz 1963 veröffentlichten *Bedarfsfeststellung 1961 bis 1970*.² Die KMK reagierte damit auf die Zunahme der Bevölkerung und „auf die Anregung seitens der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit (OECD), die Beziehung zwischen dem Ausbau des Bildungswesens und dem Wirtschaftswachstum zu untersuchen und daraus die Konsequenzen für den Ausbau des Bildungswesens zu ziehen.“³ Georg Picht war mit seiner Analyse der Situation des deutschen Bildungswesens nicht der Erste, der Handlungsbedarf erkannte, aber seine Auseinandersetzung erlangte in der Öffentlichkeit eine solch breite Aufmerksamkeit, dass die Problematik schließlich am 04. März 1964 im Bundestag erörtert wurde.⁴

Dass sich das Bildungswesen einer ökonomischen Wertanalyse nicht entziehen darf, konstatierte vor Picht bereits Dr. Friedrich Edding, Professor für Bildungsökonomie an der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt/Main, Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung und Berater der OECD. Er forderte, dass ökonomische Denkweisen auf Bildungseinrichtungen und Bildungsvorgänge angewendet werden müssten, denn alle Bildungsakte und sämtliche wirtschaftlichen Vorgänge bedingten sich gegenseitig.⁵ Edding stellte bereits 1953 fest, dass „verglichen mit dem auf vielen anderen Gebieten sichtbar zunehmenden Wohlstand [...] die Schulen in den letzten Jahren

¹ Die vier Artikel wurden im Zeitraum von Januar bis März 1964 veröffentlicht. Die Serie wurde zusammen mit anderen Aufsätzen des Verfassers später publiziert: Georg Picht, *Die deutsche Bildungskatastrophe*, München 1965. Verwendet wird hier die Ausgabe des Deutschen Taschenbuchverlages.

² Vgl. *Bedarfsfeststellung 1961 bis 1970 für Schulwesen, Lehrerbildung, Wissenschaft und Forschung, Kunst und Kulturpflege, Dokumentation, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart 1963.

³ Peter Fränz/Joachim Schulz-Hardt, *Zur Geschichte der Kultusministerkonferenz 1948-1998*, in: *Einheit in der Vielfalt, 50 Jahre Kultusministerkonferenz 1948-1998*, hg. vom Sekretariat der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Neuwied 1998, S. 191.

⁴ Vgl. Plenarprotokoll der 118. Sitzung des Deutschen Bundestages am 4. März 1964, Punkt 9 der Tagesordnung: Große Anfrage der Fraktion der SPD betr. Förderung der wissenschaftlichen Forschung und Aufgaben der Bildungsplanung (Drucksache IV/1829), S. 5438ff, in: *Deutscher Bundestag, Drucksachen und Plenarprotokolle des Bundestages – ab 1949*, online unter: <http://dipbt.bundestag.de/doc/btp/04/04118.pdf> (31.10.2016). Pichts Name fällt insgesamt sechsmal, was die Wirkung seiner Artikelserie auf die Öffentlichkeit respektive den Bundestag verdeutlicht.

⁵ Vgl. Friedrich Edding, *Ökonomie des Bildungswesens, Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition*, Freiburg/Brsg. 1963, S. 7.

sehr zu kurz gekommen“⁶ seien. Noch immer herrsche Schulraumnot und eine Unterversorgung mit Lehrkräften. Die Folgen seien zu große Klassenstärken, eine unzureichende Ausrüstung mit Lehrmitteln und ein zu geringes Einkommen der Lehrkräfte, was sich unmittelbar auf die Qualität des Lehrernachwuchses auswirken müsse.

Wie später auch Picht kritisierte Edding die föderalistischen Strukturen des deutschen Bildungswesens, indem er feststellte, „daß die Leistungen der einzelnen Ausbildungsträger im Endergebnis gemindert bleiben, solange sie nicht aufeinander abgestimmt [seien]. Da eine *zentrale Instanz* [fehle, verteile sich] die Zuständigkeit in den einzelnen Abschnitten der Ausbildung [...] in schwer zu übersehender Weise auf Bund, Länder, Gemeinden, halböffentliche Organisationen der Wirtschaft und sonstige Körperschaften.“⁷ Edding forderte daher mehr öffentliche Aufmerksamkeit für das Bildungswesen und eine Bestandsaufnahme „aller gegenwärtigen Bemühungen um Erziehung und Ausbildung, ihres sachlichen Inhalts, ihrer Erfolge und vor allem auch ihrer Kosten“ [und eine] „für alle Abschnitte und Wege der Ausbildung zuständige koordinierende Instanz“⁸. Georg Picht kam am Ende seiner Analyse ebenfalls zu diesem Ergebnis, denn nur dann würde Bildungsplanung effizient ermöglicht werden. Im Nachfolgenden sollen die Inhalte seiner Artikel im Wesentlichen zusammengefasst werden, um die Brisanz seiner Analyse zu verdeutlichen, welche schließlich auch dazu beitrug, dass in den Folgejahren Reformbemühungen in sehr viel höherem Maße einsetzten als bisher.

Picht prognostizierte in seiner Untersuchung, dass der Bundesrepublik ein nationaler Notstand bevorstehe, denn „Bildungsnotstand [sei] wirtschaftlicher Notstand [und,] wenn das Bildungswesen versag[e, sei] die ganze Gesellschaft in ihrem Bestand bedroht.“⁹ Der Notstand ergebe sich vor allem aus der Unterversorgung der Schulen mit Lehrkräften, der mangelnden Zahl an Abiturienten, der schlechten Bildungssituation im Landschulwesen und dem strukturellen Verwaltungssystem des Bildungswesens, welchem, bedingt durch die Kulturhoheit der Länder ein funktionierender gesamtstaatlicher Planungsapparat fehle. Da die Schülerzahl bis zum Jahr 1970 aufgrund der Bevölkerungsentwicklung und der bundesweit geplanten Einführung des neunten Volksschuljahres um ungefähr zwei Millionen ansteigen werde und über 40 % der Lehrkräfte aus Altersgründen ausscheiden würden, benötige man im Zeitraum bis zum Jahr 1970 insgesamt 300.000 neue Lehrkräfte,

⁶ Edding, *Ökonomie des Bildungswesens*, S. 27.

⁷ Ebd. S. 29f.

⁸ Ebd. S. 31.

⁹ Picht, *Bildungskatastrophe*, S. 9f.

um den Mindestbedarf zu decken.¹⁰ Besonders erschreckend sei die Versorgung auf dem Lande. Die Schüler würden hier mehrheitlich in ein- oder zweiklassigen Schulen unterrichtet, was bedeute, dass alle acht Klassenstufen und sämtliche Fächer von einer oder zwei Lehrkräften versorgt würden, was dazu führe, dass „auch der beste Lehrer nicht mehr das Minimum dessen erreichen [könne], was heute jeder Bauer, Arbeiter und Handwerker an Bildung“¹¹ benötige.¹² Als Grund für den Erhalt dieser Landschulen werde vor allem die katholische Kirche die unbedingt zu erhaltende Einheit der dörflichen Gemeinschaft mit Kirche, Rathaus und Schule anführt. Verbreitet sei zudem die Meinung, dass die in der Landschule vermittelten Bildungsinhalte für die spätere Tätigkeit in der Land- oder Forstwirtschaft ausreiche.

Picht stellte allerdings fest, dass die Mehrheit der künftigen ländlichen Volksschulabsolventen gar nicht mehr in diesem Wirtschaftssektor arbeiten werde. Eine Untersuchung zur Beschäftigung der Bewohner in einem hessischen Landkreis führe zu einem völlig anderen Ergebnis: Der Landkreis habe 27.000 Einwohner und 43 Landgemeinden, wovon 38 weniger als 1.000 Einwohner zählten, eine demnach für viele Gebiete in der Bundesrepublik typische Kreisstruktur, was bedeute, dass die Ergebnisse der Untersuchung exemplarisch seien.¹³ Bisher seien tatsächlich ungefähr 43 % in der Landwirtschaft tätig. Die nachfolgende männliche Generation hingegen, also Absolventen der Volksschulen zwischen 1956 und 1961, würde nur noch mit lediglich 5 % im Bereich der Land- und Forstwirtschaft zu finden sein. Der ungleich größere Anteil mit 76 % werde sich Arbeit in der Industrie, 15 % der männlichen Absolventen in kaufmännischen und technischen Berufen suchen. Picht forderte daher die Verbreitung von Mittelpunktschulen stark auszuweiten, damit die notwendige Bildung auch der ländlichen Bevölkerung zuteilwerden könne. Da die Landschulen meist nur wenige Schüler aufwiesen, ergebe sich darüber hinaus das verzerrte Bild von der bundesweiten durchschnittlichen Klassengröße

¹⁰ Vgl. Picht, *Bildungskatastrophe*, S. 13. Neben der geplanten Verlängerung der Pflichtschulzeit auf neun Jahre musste nicht nur das deutsche Bildungssystem notwendigerweise expandieren, auch in den anderen europäischen Staaten mussten die Bildungssysteme ausgebaut werden. Vgl. hierzu Joachim Hölzl, *Die Europäische Erziehungsministerkonferenz 1959-1994, Eine bildungstheoretische und bildungspolitikgeschichtliche Studie*, phil. Diss. Univ. Mainz 1997, S. 186. Als Ursachen für die Expansion werden genannt: „1. Das Bevölkerungswachstum der Nachkriegszeit; 2. erhöhte Bildungsnachfrage in Regionen mit bis dahin geringer Nachfrage; 3. Schulbesuch über den Sekundarbereich hinaus, entweder freiwillig oder aufgrund der Schulpflicht; 4. größere Nachfrage nach zunehmend höheren technischen und wissenschaftlichen Qualifikationen aufgrund des gestiegenen sozialen Status.“ S. 186 (Anmerkung).

¹¹ Picht, *Bildungskatastrophe*, S. 25f.

¹² Die Landschulen haben oft insgesamt nur wenige Schüler, so beispielsweise eine Schule im Kreis Konstanz mit nur neun Kindern; dennoch befinden sich die einzelnen Schüler in unterschiedlichen Lernstufen und müssen dann jeweils differenziert unterrichtet werden und dies in mehreren Fächern.

¹³ Vgl. Picht, *Bildungskatastrophe*, S. 27.

von 36,4 Schülern pro Lehrkraft. In den städtischen Volksschulklassen, wie beispielsweise der ersten Klasse der Volksschule an der Blies in Ludwigshafen, saßen hingegen 62 Schüler, was genau wie in den Landschulen dazu führe, dass Begabungsreserven nicht ausreichend entdeckt und gefördert werden könnten. Diese Begabungsreserven würden aber unbedingt gebraucht, um „den Bedarf [der] Gesellschaft an qualifizierten Nachwuchskräften zu decken und den durchschnittlichen Bildungsstand [des] Volkes auf einem Niveau zu halten, das den Standards des zwanzigsten Jahrhunderts“¹⁴ entspreche.

Ein weiteres Problem in den Volksschulen ergebe sich aus der nur zögerlich und sehr heterogen umgesetzten Vereinbarung der europäischen Erziehungsminister aus dem Jahr 1961, in allen weiterführenden Schulen mindestens eine Fremdsprache zu unterrichten.¹⁵ Da von dem Erwerb einer Fremdsprache „die Möglichkeit [abhänge], den Anschluß an einen höheren Bildungsgang zu finden“¹⁶, komme der zum Teil gravierenden Mangelversorgung an den Volksschulen nicht nur eine wirtschaftliche, sondern insbesondere eine sozialpolitische Bedeutung zu, denn die Schüler seien dann von vornherein „sozial deklassiert“¹⁷.

Der Unterschied zwischen den einzelnen Bundesländern sei dabei enorm, so werde in Berlin für ungefähr 70 % der Volksschüler Fremdsprachenunterricht erteilt, in den vier Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen und in Rheinland-Pfalz dagegen nur für unter 10 % der Volksschüler, wobei Rheinland-Pfalz mit nur 1,7 % den schlimmsten Notstand aufzuweisen habe. Da die Mehrheit der bundesrepublikanischen Schüler die Volksschule besuche, ergebe sich durch die Mangelversorgung der Schüler mit Lehrkräften und dem fehlenden erteilten Fremdsprachenunterricht ein durchschnittlicher Bildungsstand, der im Vergleich mit europäischen Ländern weit zurückliege. Dies zeige sich nicht nur im unteren Bildungsbereich, sondern auch im mittleren und vor allem höheren Schulwesen. Im Durchschnitt hätten in der Bundesrepublik im Jahr 1960 nur ungefähr 16 % der Schulabgänger die Mittlere Reife erreicht. Auch hier zeigten sich innerhalb der einzelnen Bundesländer wieder gravierende Unterschiede, so liege Schleswig-Holstein mit 24 % an

¹⁴ Picht, *Bildungskatastrophe*, S. 17.

¹⁵ Auf der zweiten Konferenz der europäischen Erziehungsminister in Hamburg 1961 wurde in der Resolution Nr. 6 (1961) beschlossen, dass der moderne Fremdsprachenunterricht verbessert und ausgebaut werden soll. Vgl. hierzu Hölzl, *Die Europäische Erziehungsministerkonferenz*, S. 187. Hölzl erklärt jedoch, dass von einer „Einführung des Fremdsprachenunterrichts als Pflichtfach“ keine Rede sein könne, da die Probleme zur Umsetzung der Resolution, besonders der Lehrermangel und der Mangel an geeigneten Unterrichtsmethoden, noch schwerwiegend seien und die Resolution daher vielmehr als Absichtserklärung zu lesen sei. Picht hingegen spricht von einer *Vereinbarung*, was zu einem verbindlicheren Eindruck führt.

¹⁶ Picht, *Bildungskatastrophe*, S. 24.

¹⁷ Ebd.

der Spitze, die vier Bundesländer Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und das Saarland wiesen erneut die geringsten Prozentsätze auf, alle mit weniger als 12 %. Das Saarland komme mit nur 5 % auf das schlechteste Ergebnis.¹⁸ Da „eine [...] breite [...] Gruppe von Berufen [...] dadurch geradezu definiert [sei], daß sie die mittlere Reife voraussetzen, [hielt Picht die] Streuung der Schulabgänger mit mittlerer Reife [für einen der] wichtigsten Maßstäbe für die Verteilung der Sozialchancen in der Bundesrepublik“¹⁹. Er verglich dieses Ergebnis mit einigen westeuropäischen Ländern, die mit mindestens 30 % alle weit über dem Durchschnitt der Bundesrepublik lägen. Neben die ökonomischen Folgen des rückständigen Bildungsniveaus träten sozialpolitische:

In der modernen ‚Leistungsgesellschaft‘ heißt soziale Gerechtigkeit nichts anderes als gerechte Verteilung der Bildungschancen; denn von den Bildungschancen hängen der soziale Aufstieg und die Verteilung des Einkommens ab. [...] Durch das Schulsystem werden schon zehnjährige Kinder – und zwar definitiv – in Leistungsgruppen eingewiesen, die durch das Berechtigungswesen einer entsprechenden Gruppierung der sozialen Positionen zugeordnet sind. Die so geschaffene Klassifizierung durch Bildungsqualifikationen überlagert mehr und mehr die noch fortbestehende Klassenstruktur der bisherigen industriellen Gesellschaft.²⁰

Das deutsche Bildungswesen stelle also deshalb eine Katastrophe dar, weil es den wirtschaftlichen und damit politischen Fortbestand der gesamten Gesellschaft gefährde und das sei nicht auf mangelndes Bildungspotential zurückzuführen, sondern auf ein Bildungssystem, das zum einen viel zu früh festlege, welcher Schüler welche Leistung zu erbringen imstande zu sein scheine, und das dann durch weitere Versäumnisse wie der Nichterteilung des vorgesehenen Fremdsprachenunterrichts diese Zuteilung auch noch verfestige. Die Folge davon sei die unzureichende Anzahl an Abiturienten, die nicht nur für die zukünftige Versorgung des Bildungswesens mit Lehrkräften von unmittelbarer Bedeutung sei, sondern auch für den Erhalt von Führungskräften in allen wirtschaftlichen Bereichen.

Durch den Anstieg der Bevölkerungszahl und die geplante Einführung eines neunten Volksschuljahres würden bis zum Jahr 1970 mindestens 300.000 neue Lehrer benötigt, eben diese Anzahl an Hochschulabsolventen seien im gleichen Zeitraum zu erwarten. Der Lehrbedarf könnte demnach nur dann gedeckt werden, wenn alle Absolventen den Lehrerberuf wählten. Die Wirtschaft müsse also leer ausgehen, denn in der Bedarfsfeststellung seien eine Erhöhung der Abiturientenzahl und eine Vermehrung der Gymnasien nicht vorgesehen. Da aber „von dem geistigen Potential in der modernen Welt

¹⁸ Vgl. Picht, *Bildungskatastrophe*, S. 23.

¹⁹ Ebd. S. 22f.

²⁰ Ebd. S. 21f.

die Konkurrenzfähigkeit der Wirtschaft, die Höhe des Sozialproduktes und die politische Stellung abhängig [sei, werde] die Bundesrepublik in naher Zukunft wegen der Rückständigkeit [des] Bildungswesens [...] wirtschaftlich und politisch [nur] eine untergeordnete Rolle spielen können.“²¹ Laut einer OECD-Studie würden im Jahr 1970 lediglich knapp 7 % der Schüler ihre Schullaufbahn mit dem Abitur abschließen. Picht zog zum Vergleich westeuropäische Länder heran: Deutschland liege auch hier wieder an letzter Stelle, nur die Niederlande wiesen Prozentzahlen unter 10 auf, der Durchschnitt aller herangezogenen Länder liege bei knapp 16 %.

Die Studie führte neben den Prognosen zum Schüleranteil der Abiturienten auch auf, wie hoch der zu erwartende Zuwachs an Abiturienten sein werde, wenn die Entwicklung seit 1959 bis zur Erhebung der Studie²² kontinuierlich bliebe. In Deutschland sei demnach nur ein verschwindend geringer Zuwachs von 4 % zu erwarten, kein anderes Land des Vergleiches weise einen Zuwachs von weniger als 100 % auf, was bedeute, dass in den vergleichbaren Ländern erkannt worden sei, dass das höhere Bildungswesen deutlich ausgebaut werden müsse, um den wirtschaftlichen und technischen Veränderungen zu begegnen. Picht teilte die verbreitete Befürchtung nicht, eine Erhöhung der Quantität führe unweigerlich zu einem Rückgang der Qualität, denn er glaube nicht, dass nur ein geringer Teil der Bevölkerung, also in etwa der Teil, der die höhere Schule besuchte, kognitiv dazu in der Lage sei, das Pensum zu bewältigen, sondern dass die Unterversorgung mit Lehrkräften in allen Schularten hauptursächlich für die geringe Qualität der Bildungsergebnisse sei. Die schlechte Lehrkräfteversorgung ziehe sich bis in die Universitäten hinein, wo „in den sogenannten Massenfächern für mehrere Hunderte von Studenten nur ein einziger Ordinarius zur Verfügung steh[e]“.“²³

Versuche, die frühe Selektion im bisherigen gegliederten System abzuschwächen, habe es vielfach gegeben, unter anderem durch den Deutschen Ausschuss, dem Picht von 1953-1962 angehörte, mit dem Vorschlag im Rahmenplan von 1959²⁴, eine eigenständige Orientierungsstufe in Klasse 5 und 6 einzurichten, die an die Grund- oder Volksschulen angebunden werden sollten. Massiver Widerstand sei vor allem vom Philologenverband gekommen, der befürchte, dass die Reduktion der Gymnasialzeit von neun auf sieben Jahre

²¹ Picht, *Bildungskatastrophe*, S. 17.

²² Leider nennt Picht in seinem Aufsatz kein Erhebungsdatum und auch nur eine wenig konkrete Quellenangabe [OECD, *Third Survey* S. 1). Es ist aber anzunehmen, dass die Studie aus dem Jahr 1963 ist und damit einen Zeitraum von vier Jahren Entwicklung berücksichtigt.

²³ Picht, *Bildungskatastrophe*, S. 20.

²⁴ Vgl. *Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens*, hg. vom Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, Stuttgart 1960.

zu einem Leistungsrückgang der Gymnasialschüler führen werde und der darüber hinaus auch die Eigenständigkeit der höheren Schule in Gefahr sehe. Picht folgerte aus diesem Widerstand, dass die

höhere Schule ‚unangetastet‘ beiseite [gelassen werden müsse] und die Probleme [des] Bildungswesens unter Umgehung der höheren Schule [gelöst werden sollten]. Aufgeben müsse man allerdings „das Dogma, die höhere Schule habe ein Monopol auf die Erteilung von Reifezeugnissen. Es steh[e] nirgends geschrieben, daß der zweite Bildungsweg auf Abendschulen und Begabtenprüfungen, auf Sonderinstitute oder auf die Fortführung der Berufsschulbildung über die Fachschulreife zur sogenannten Fakultätsreife beschränkt bleiben müsse. Der zweite Bildungsweg [könne] zum Normalweg werden, wenn man in breitem Umfang Aufbauzüge auf Volksschulen und Mittelschulen entwicke[le].²⁵

Dieser von Picht geforderte alternative Bildungsweg wurde in den nachfolgenden Jahren umgesetzt: Der Widerstand gegen eine Auflösung des gegliederten Schulsystems und vor allem gegen ein Antasten des Gymnasiums konnte auch in der Folge nicht gebrochen werden. Um jedoch den wirtschaftlichen Bedürfnissen nach mehr qualifizierten Arbeitskräften und den sozialpolitischen Forderungen nach Chancengleichheit gerecht zu werden, mussten andere Wege zur Erhöhung der besser qualifizierten Schülerzahl gefunden werden: zunächst durch die Erweiterung auf den Haupt- und Mittelschulen und durch den Zweiten Bildungsweg, dann schließlich durch die Verlagerung auf die beruflichen Schulen, die in ihrem Wesen im Vergleich zu den allgemeinbildenden Schulen bereits auf eine Vielzahl an Bildungsgängen verfügten und daher elastisch auf Ergänzungsschularten reagieren konnten.

Neben strukturellen Veränderungen forderte Picht von den Ländern eine deutliche Erhöhung der Bildungsausgaben, was bisher jedoch häufig daran gescheitert sei, dass die Kultusminister in diesem Bereich keine Entscheidungsbefugnisse hätten. Die KMK könne den Bedarf nur erstellen, eine Entscheidung über die Ausgaben könnten nur die jeweiligen Finanzminister der Länder treffen. Die bisherige Struktur der Bildungsplanung erlaube die Bewältigung der finanziellen Herausforderung nicht. Die Kulturhoheit der Länder habe bisher dazu geführt, dass jedes Bundesland nach eigenem Ermessen die Schullandschaft gestalte. Zwar gebe es mit der Kultusministerkonferenz und mit der Einrichtung des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen seit 1953 länderübergreifende Institutionen, die versuchten mehr Einheitlichkeit zwischen den Ländern herzustellen. Der Deutsche Ausschuss sei allerdings ein „ehrenamtliche[s]

²⁵ Picht, Bildungskatastrophe, S. 55.

Gremium von zwanzig durch Berufspflichten überlasteten Männern und Frauen [, die] sich darauf beschränk[t]en, rein pädagogische Konzeptionen zu entwickeln“²⁶.

Dem Verwaltungssystem warf Picht Konstruktionsfehler vor, denn es bedürfe einer engen Zusammenarbeit der Länder mit dem Bund, insbesondere im Bereich der Bildungsplanung, da diese „auch deshalb nicht ausschließlich Sache der einzelnen Länder sein [könne], weil die Schulen und Hochschulen nicht nur den Bedarf der einzelnen Länder zu decken [hätten], sondern auch jenen großen Gesamtinteressen dienen [müssten], die von der Bundesregierung wahrgenommen“²⁷ würden. Eine Möglichkeit zur stärkeren Beteiligung des Bundes liege in der Schaffung eines Bundeskultusministeriums und einer zentralen Kulturverwaltung, was allerdings nur durch eine Änderung des Grundgesetzes möglich sei. Eine Grundgesetzänderung könne sich jedoch über Jahre hinziehen, ein daraus resultierendes Bundeskultusministerium würde dann noch einige Jahre benötigen, um fruchtbare Arbeit zu leisten. In Anbetracht der Notsituation, die nur durch sofortige Maßnahmen behoben werden könne, schlug Picht vor, von dieser Möglichkeit vorerst abzusehen und im Rahmen des bestehenden Systems zu handeln.

Hierfür teilte Picht kulturpolitische Maßnahmen in vier Arbeitsgänge auf: „*Planung, Gesetzgebung, ausführende Verwaltung und Finanzierung*.“²⁸ Die Gesetzgebungs- und die Verwaltungskompetenzen seien eindeutig durch die im Grundgesetz festgelegte Kulturhoheit verankert. Zur Planung kritisierte er:

Über die Planungskompetenz schweigt [das Grundgesetz] sich aus, und die Regelung der höchst komplizierten Probleme der Finanzierungskompetenz ist nicht durchsichtig. Das Debakel der westdeutschen Kulturpolitik geht darauf zurück, daß diese beiden Fragen nicht gelöst worden sind. Man ist sich nie darüber klar geworden, was die Voraussetzungen für die Planung eines modernen Bildungswesens [seien].“²⁹

Die Kultusminister seien zunächst davon ausgegangen, dass die Planungskompetenz in der Gesetzgebungskompetenz enthalten sei und hätten daher in ihren jeweiligen Ländern eigene Schulpläne eingeführt, was dann jedoch das viel kritisierte Schulchaos zur Folge gehabt habe, weil die unterschiedlichen Schulpläne mit dem Gebot der Freizügigkeit einerseits und andererseits mit Artikel 72 Absatz 2 des Grundgesetzes, der Gesetzgebungskompetenz des Bundes bei der Wahrung der Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse über die Ländergrenzen hinweg, kollidierten. Auf das Schulchaos hätten die Kultusminister folgerichtig auf ihren Konferenzen mit Angleichungsbemühungen reagiert, sie hätten hier also teilweise das

²⁶ Picht, Bildungskatastrophe, S. 46.

²⁷ Ebd. S. 35.

²⁸ Ebd. S. 33.

²⁹ Ebd. S. 34.

föderalistische Prinzip aufgegeben, dabei sei man „gleichzeitig daran interessiert [gewesen], sich das, was hier geschehen war, nicht zuzugeben und es auch nach außen hin sorgfältig zu tarnen. Es herrschte nämlich von Anfang an die absurde Doktrin, Föderalismus sei nichts anderes als ein kollektiver Kampf der Länder gegen den Bund.“³⁰ Wenn die Bereitschaft bestünde, die Planungs- von der Gesetzgebungskompetenz zu trennen und erstere auf Bundesebene wahrzunehmen, könne der realen Notwendigkeit einer gesamtstaatlichen Planung Rechnung getragen werden. Die Planungsabteilung des Sekretariats der KMK, die diese Aufgabe übernehmen könnte, sei aber

so bescheiden ausgestattet, daß ihr die technischen Voraussetzungen [fehlten], um ihre Arbeiten durchzuführen, für die man sie doch eingerichtet [habe]. Es besteh[e] nicht einmal eine Auskunftspflicht der Kultusministerien gegenüber ihrem gemeinsamen Sekretariat, und deshalb verfüg[e] das Sekretariat auch nicht über jenen Minimalbestand an Informationen, ohne den das Wort ‚Planung‘ seinen Sinn verlier[e].³¹

Darüber hinaus fehlten den Länderbürokratien schlicht die Kompetenzen, ihr bildungspolitisches Handeln mit den Bedürfnissen der anderen Politikfelder abzugleichen. „In der Bildungsplanung [stecke] auch ein starker Anteil vorweggenommener Wirtschaftsplanung“³² und diese komme ohne eine bundesweite Betrachtungsweise nicht aus.

Für die Erhebungen und Statistiken im Bildungsbereich könne möglicherweise das 1963 gegründete Max-Planck-Institut in Anspruch genommen werden, allerdings sei die Errichtung von wissenschaftlichen Instituten kein Ersatz für eine staatliche Planungsstelle, da diese lediglich eine beratende Funktion hätten und nicht wie eine staatliche Stelle „auf Schritt und Tritt mit politischen Entscheidungen zu tun [habe], die sie nicht auf die Wissenschaft abschieben“³³ dürfe. Die von solch einer Planungsstelle getroffenen Entscheidungen würden die Arbeit anderer Bundesministerien beeinflussen und daher könne diese nur auf Bundesebene angesiedelt werden, den Ländern bliebe dennoch kraft ihrer Gesetzgebungs- und Verwaltungskompetenzen die konkrete Umsetzung dieser Entscheidungen.

4.2 Der zeitgenössische Kontext – Nachkriegszeit und Rückgriff auf Weimarer Traditionen

Picht kritisierte unter anderem die föderalistische Struktur des Bildungswesens. Obwohl er die bisher geleistete Arbeit der Kultusministerkonferenz und auch die Ergebnisse des

³⁰ Picht, *Bildungskatastrophe*, S. 35.

³¹ Ebd. S. 36.

³² Ebd. S. 45.

³³ Ebd. S. 46.

Deutschen Ausschusses lobte und den Kultusministern hohes Verantwortungsbewusstsein bescheinigte, da sie die Bedarfsfeststellung in Auftrag gegeben und veröffentlicht hätten, erklärte er sie im Zusammenhang mit seinen Ausführungen zur Planungskompetenz im Rahmen von kulturpolitischen Maßnahmen als „der sozusagen private Klub einer Reihe von Landesherren, die das Bedürfnis haben, sich gelegentlich in unverbindlicher Form zu treffen und auszusprechen.“³⁴ Dergestalt müsse die KMK sein, damit sie nicht in den Verdacht gerate, eine „dritte Ebene“³⁵, also zwischen Länder- und Bundesebene zu bilden, was einer Verletzung des Grundgesetzes gleichkäme.

Der Konferenz warf Picht also vor, dass sie aus Einsicht darüber, dass Bildungsplanung nur gesamtstaatlich durchführbar sei, länderübergreifende kulturpolitische Aufgaben längst übernommen habe, um eine Beschränkung der Kulturhoheit zu vermeiden, aber keinesfalls den Eindruck erwecken wolle, eine bundesweit agierende zentrale Institution zu sein. Bei aller berechtigten Kritik an der damaligen Bildungsmisere und an der Kultusministerkonferenz sollten einige zeitgenössischen Aspekte zur Bewertung herangezogen werden, die sowohl den Handlungsspielraum, aber eben auch die Grenzen der Reformmöglichkeiten der Kultusministerkonferenz ganz wesentlich mitbestimmten.

Zunächst wird die Konstitutionsphase der KMK, also die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg und noch vor der Verkündung des Grundgesetzes, untersucht werden, denn selbst wenn sich eine Behörde oder Institution im Laufe der Zeit verändert, so werden doch in den Anfangsjahren grundlegende Strukturen gelegt, die dann schwerer zu verändern sind. Hierbei wird auf vier vertiefende Aspekte eingegangen werden:

1. Welche Möglichkeiten ergaben sich durch die von den Militärregierungen zugelassenen Handlungsspielräume für die Kulturbeauftragten?
2. In Westdeutschland griff man auf Bildungstraditionen der Weimarer Zeit zurück. Inwiefern zeigt der Blick zurück, dass auch in dieser Zeit strukturelle Veränderungen des gegliederten Systems hart umkämpft waren und in der Folge scheiterten?
3. Welche Möglichkeiten für zentrale Entscheidungsinstanzen im Bildungswesen ergaben sich durch das Grundgesetz?
4. Welche Grenzen wurden durch die bereits bestehenden Landesverfassungen und Schulgesetze für eine verbindliche Kooperation und Entscheidungsbefugnis auf Bundesebene gezogen?

³⁴ Picht, *Bildungskatastrophe*, S. 36.

³⁵ Ebd.

4.2.1 Die von den Militärregierungen zugelassenen Spielräume

Das Potsdamer Abkommen vom 2. August 1945 bestimmte, dass das besetzte Deutschland in vier Besatzungszonen eingeteilt, aber dennoch als „eine wirtschaftliche Einheit behandelt werden“³⁶ sollte. Um dies zu gewährleisten, sollten durch den Alliierten Kontrollrat „allgemein gültige Richtlinien“³⁷ aufgestellt werden. Doch bereits auf der Konferenz traten die tiefen Gegensätze zwischen den Westalliierten und Josef W. Stalin deutlich zutage. Auf der dritten Außenministerkonferenz der Alliierten 1946 zeigte sich schon die Gefährdung der wirtschaftlichen Einheit, da der sowjetische Außenminister Wjatscheslaw M. Molotow den Vorschlag von US-Außenminister James F. Byrnes nach einer wirtschaftlichen Vereinigung aller Zonen vehement ablehnte. Eine Zustimmung seinerseits könne nur erfolgen, wenn die Vereinigung nach dem Vorbild der Sowjetzone durchgeführt werde.

Es folgten die Zusammenlegung der amerikanischen und der britischen Besatzungszonen zur Bizone 1947 sowie der Marshallplan und die Rede des US-Präsidenten Harry S. Truman vor dem Kongress am 12. März 1947, in der er seine Doktrin zur Eindämmung des Kommunismus verkündete. Die letzte gemeinsame Außenministerkonferenz im November und Dezember 1947 in London machte deutlich, dass an gemeinsame Entwicklungen und Lösungen für das zukünftige Deutschland aufgrund der massiven Differenzen vorerst nicht mehr zu denken war. Die Londoner Sechsmächtekonferenz von Februar/März und April bis Juni 1948, auf der endgültig die Schaffung eines westdeutschen Staates beschlossen wurde, fand ohne die Sowjetunion statt und die Arbeit im Alliierten Kontrollrat wurde mit dem Austritt des sowjetischen Militärgouverneurs am 20. März 1948 faktisch beendet.

Der Alliierte Kontrollrat konnte also von Anfang an kaum eine einheitliche Behandlung politischer Angelegenheiten für alle Zonen erreichen und daher mussten sich differenzierte Lösungen in den einzelnen Besatzungszonen stärker durchsetzen. Eine Zentralregierung und -verwaltung für ganz Deutschland war zunächst nicht vorgesehen, wohl aber dezentralisierte Verwaltungsstrukturen auf Kommunal- und Landesebene.³⁸ In den westlichen Besatzungszonen wurden nur in der britischen und der amerikanischen Zone mit dem *Zonenbeirat* und dem *Länderrat des amerikanischen Besatzungsgebietes* länderübergreifende Gremien im Bereich der Bildung eingerichtet. Der Länderrat wurde 1945 gegründet und seine Aufgabe bestand in der Abstimmung von Gesetzesvorhaben und

³⁶ Helmut Krause, Die Alliierte Politik gegenüber Deutschland, in: Geschichte in Quellen, Bd. 7, Die Welt seit 1945, hg. von Wolfgang Lautemann und Manfred Schlenke, München 1980, S. 75f.

³⁷ Ebd. S. 76.

³⁸ Vgl. Krause, Alliierte Politik, S. 75.

Gesetzgebungsmaßnahmen zwischen den einzelnen Ländern. Beschlüsse mussten einstimmig gefasst werden, die dann in den einzelnen Ländern verkündet wurden. Damit hatte der Länderrat keine rechtssetzende oder vollstreckende Gewalt inne.³⁹ Dass für den Bereich der Bildung zwischen beispielsweise Bayern und dem ebenfalls zur amerikanischen Besatzungszone gehörenden Bremen strukturverändernde Übereinstimmungen erzielt werden konnten, ist nur schwer vorstellbar, da Bremen auf eine lange Reformtradition zurückgreifen konnte⁴⁰, Bayern hingegen besonders energisch das bisherige gegliederte System verfocht und nach dem Zweiten Weltkrieg selbst die Bekenntnisschule wieder einführte.⁴¹ Die Unterschiede zeigten sich schließlich auch in den Ergebnissen der Landtagswahlen, bei denen in Bayern die CSU und in Bremen die SPD gewann.

Der Zonenbeirat der britischen Zone wurde zu Beginn des Jahres 1946 gegründet. Er bestand aus Vertretern der Länder und Provinzen, aber auch der zugelassenen Parteien sowie Fachvertretern aus Gewerkschaften und Verbrauchergenossenschaften. Der Zonenbeirat hatte ebenfalls keine legislativen oder exekutiven Kompetenzen.⁴² Ein Beispiel dafür, dass jegliche zentrale Institution, die legislative oder exekutive Befugnisse hatte, von Seiten der Militärregierungen während der unmittelbaren Nachkriegszeit abgelehnt wurde, zeigt der folgende Versuch von Vertretern des Zonenbeirates: Neben die bisherige Schulreferententagung, bei denen Mitglieder der britischen Kontrollkommission zugegen waren, wollten die Kultusminister auf eigene Faust ein neues Gremium – den Zonen-Erziehungsrat bilden, was dann im September 1946 in Bremen vollzogen wurde. Der Zonen-Erziehungsrat gab sich eine eigene Verfassung, was auf heftige Kritik bei der Kontrollkommission stieß, denn diese bezeichneten diesen Vorstoß als „Versuch einer Machtkonzentration in den Händen weniger, parlamentarisch nicht legitimer Persönlichkeiten und eine unerlaubte Wahrnehmung von Exekutivfunktionen.“⁴³

³⁹ Vgl. Findbuch EA 1/014, Landesarchiv Baden-Württemberg, online unter: <https://www2.landesarchiv-bw.de/ofs21/olf/einfueh.php?bestand=4306> (01.11.2016).

⁴⁰ Vgl. Ludwig von Friedeburg, Bildungsreform, Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch, Frankfurt/Main 1992, S. 303. Die beiden zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Bremen aktiven Reformpädagogen Fritz Gansberg (1871-1950) und Heinrich Scharrelmann (1871-1940) beispielsweise wollten den Unterricht erlebnisorientiert gestalten, Gansberg setzte sich insbesondere für eine Demokratisierung der Pädagogik ein, Scharrelmann förderte den Gemeinschaftsschulgedanken.

⁴¹ Vgl. Johannes Jung u. a. (Hgg.), Die zweigeteilte Geschichte der Grundschule 1945-1990: ausgewählte und kommentierte Quellentexte zur Entwicklung in Ost- und Westdeutschland, Berlin 2011, S. 108.

⁴² Vgl. Gabriele Clemens, Britische Kulturpolitik in Deutschland 1945-1949, Literatur, Film, Musik und Theater, Stuttgart 1997, S. 261f.

⁴³ Günter Pakschies, Umerziehung in der Britischen Zone 1945-1949, phil. Diss. Univ. Göttingen, 2. Aufl., Frankfurt 1984, S. 210.

Demokratisch legitimiert waren die Vertreter deshalb nicht, weil sie zunächst von den Militärregierungen ernannt wurden, die ersten freien Wahlen fanden erst später statt. Die Militärregierung hatte keinen Einwand gegen die inhaltliche länderübergreifende Arbeit eines Erziehungsrates, schließlich wurde beispielsweise der spätere Kultusminister von Niedersachsen Adolf Grimme als Vertreter des Fachgebietes Erziehung mit der Aufgabe betraut, „für die gesamte Zone den Aufbau des Erziehungswesens vorzubereiten und die Interessen dieses Bereiches zu vertreten.“⁴⁴ Die Grenze des Handlungsspielraumes lag also vor allem bei der Institutionalisierung der politischen Bereiche.⁴⁵

In beiden Gremien, Länderrat und Zonenbeirat, gab es Ausschüsse für den Kultur- und damit für den Erziehungsbereich, die Länderinteressen sollten miteinander abgestimmt und einander angeglichen werden, was aber nicht bedeutete, dass die kulturpolitischen Einrichtungen der einzelnen Länder an Einfluss verloren. Insgesamt war die Militärregierung in der britischen Besatzungszone sehr zurückhaltend und übertrug bereits 1946 „die einschlägigen Vollmachten auf die Landesregierungen und beschränkte [...] sich darauf, zu beobachten und zu beraten.“⁴⁶

Für die amerikanische Besatzungszone rief Harry S. Truman 1946 die *Zook-Kommission*⁴⁷ ins Leben, die das deutsche Bildungssystem untersuchen und beurteilen sollte, damit im Anschluss daran mit der Umerziehung begonnen werden konnte. Die Kommission wurde neben alliierten Vertretern von den beiden deutschen Reformpädagogen Erich Hylla und Franz Hilker begleitet.⁴⁸ Gegen Ende des Jahres wurden die Untersuchungen abgeschlossen, die dem bestehenden Bildungssystem bescheinigten, dass es „noch immer von anachronistischen Überresten einer aristokratisch-militaristischen Tradition beherrscht [werde], in dem Klassenunterschiede durch die bloße Organisation der Schule betont werden und in dem autoritäres Einpauken von Stoff noch eine weitverbreitete Lehrmethode“⁴⁹ sei. Die anschließenden Empfehlungen der Kommission wurden schließlich teilweise in die Direktive Nr. 54 des Alliierten Kontrollrats vom 25. Juni 1947 - ein Versuch, das gesamte deutsche Bildungssystem zu reformieren - übernommen, so beispielsweise die Forderung nach gleichen Bildungsmöglichkeiten für alle, Lehrmittel- und Schulgeldfreiheit in allen

⁴⁴ Kai Burkhardt, Adolf Grimme (1889-1963): eine Biografie, Köln 2007, S. 226.

⁴⁵ Vgl. Ebd. S. 226f.

⁴⁶ Friedeburg, Bildungsreform, S. 302.

⁴⁷ = United States Education Mission to Germany, benannt nach ihrem Leiter George F. Zook.

⁴⁸ Vgl. Friedeburg, Bildungsreform, S. 302.

⁴⁹ Karl-Ernst Bungenstab, Umerziehung zur Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945-1949, phil. Diss. FU Berlin, o.J. (um 1969), S. 51.

Bildungsanstalten und vor allem eine gemeinsame Grundstufe von sechs Jahren und im Anschluss daran ein Gesamtschulsystem:

Die Pflichtschulen sollen ein zusammenhängendes (comprehensive) Schulsystem bilden. Die Begriffe ‚Grundschule‘ (elementary education) und ‚höhere Schule‘ (secondary education) sollen zwei aufeinanderfolgende Stufen der Ausbildung darstellen, nicht zwei sich überschneidende Ebenen verschiedenen Typs oder Qualität.⁵⁰

Die Alliierten erhofften sich von der Reform des gegliederten Systems, welches ihrer Meinung nach Standesunterschiede begünstigte, eine Demokratisierung der Gesellschaft. Gerade auf französischer Seite wurde die bisherige Wirkung der höheren Schulen als besonders undemokratisch eingeschätzt:

Sie hätten durch ihre Selektionspraktiken und Inhalte der Mehrheit der Bevölkerung den Zugang zu weiterführenden Bildungswegen versperrt und seien auch in der Weimarer Republik elitär-abgesonderte Institutionen geblieben. Der von ihnen kultivierte Kastengeist hätte die Trennung der Bevölkerung in gebildete und ungebildete Schichten befördert und nicht unerheblich zur Entstehung, Verbreitung und Wirksamkeit von Militarismus und Faschismus beigetragen.⁵¹

Wie sehr die Bestimmungen teilweise auf Widerstand stießen, zeigt das Beispiel Bayern, vertreten durch Kultusminister Dr. Alois Hundhammer, der es schaffte, die Umsetzung der Direktive bis zur Gründung der Bundesrepublik bewusst hinauszuzögern. Hundhammer lehnte alle Reformvorschläge hinsichtlich einer Veränderung des bisherigen gegliederten Schulsystems mit der Begründung ab, dass zwei Tatsachen nicht geleugnet werden könnten:

Einmal die Tatsache, daß die Begabung für höhere Bildungsziele von Natur nun einmal nur einem zahlenmäßig begrenzten Personenkreis vorbehalten [sei]; [...] diese Begabungen [verteilt] sich zwar auf alle Stände und Klassen der Bevölkerung [...], nicht aber so, daß sie prozentual völlig gleichmäßig unter den einzelnen sozialen Schichten verteilt [seien]. Diese biologisch gegebene Ungleichheit [könne] durch keine zivilisatorischen Maßnahmen beseitigt werden, auch nicht durch die Änderung [des] sogenannten zweispurigen Schulsystems zugunsten eines Einheitsschulsystems.⁵²

Mit *zweispurig* ist sicherlich die Einteilung in Volks- und höhere Schule gemeint. Hundhammer legte in der Folge zwar auf Anweisung der Militärregierung Reformvorschläge vor, die allerdings so reaktionär waren, dass sie von der Besatzungsmacht nicht akzeptiert werden konnten.⁵³ Die Militärregierung erhöhte schließlich den Druck, zumindest die geforderte Schulgeld- und Lehrmittelfreiheit in Bayern umzusetzen.

⁵⁰ Grundlegende Richtlinien für die Demokratisierung des Bildungswesens in Deutschland. Direktive Nr. 54 des Alliierten Kontrollrats vom 25. Juni 1947, in: Anweiler, Bildungspolitik, S. 68.

⁵¹ Heinz-Elmar Tenorth, Hochschulzugang und gymnasiale Oberstufe in der Bildungspolitik von 1945-1973, Zur Genese und pädagogischen Kritik der ‚Gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II‘, Bad Heilbrunn/Obb. 1975, S. 48.

⁵² Friedeburg, Bildungsreform, S. 310.

⁵³ Vgl. Wolfgang Klafki, Restaurative Schulpolitik 1945-1950 in Westdeutschland: Das Beispiel Bayern, in: Erziehungswissenschaft 1971: zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft, hg. von Siegfried Oppolzer, Wuppertal 1971, S. 153.

Entsprechende Gesetzesentwürfe wurden im Landtag zur Abstimmung vorgelegt, was aufgrund der Blockade des Haushaltsausschusses aber ohne Erfolg blieb. Die Auseinandersetzung spitzte sich daraufhin so zu, dass die Militärregierung mit direkten Maßnahmen, wie dem sofortigen Verbot des Verkaufs der Volksschulbücher, eingriff. Militärgouverneur Lucius D. Clay wurde 1948 schließlich in die Auseinandersetzung eingeschaltet, er war aber aufgrund der sich zuspitzenden Lage in Berlin zu Kompromissen mit der bayrischen Landesregierung bereit und stimmte einem Stufenplan zur Umsetzung der Schulgeld- und Lehrmittelfreiheit zu.⁵⁴ Bis 1949 konnte die Militärregierung keine strukturellen Änderungen erzwingen und die Direktive wurde mit der Gründung des westdeutschen Staates hinfällig.

Andere Bundesländer bemühten sich hingegen, die geforderten Bestimmungen umzusetzen und die sechsjährige Grundschule wurde beispielsweise in Bremen, Hamburg oder in Schleswig-Holstein eingerichtet, jedoch ohne langfristigen Erfolg. In Hamburg gewann die Opposition der SPD, der *Vaterstädtische Bund Hamburg*, 1953 bestehend aus CDU, FDP und Deutscher Partei, an immer breiterer Zustimmung durch die Bevölkerung, was dazu führte, dass sie mit der Stimmenmehrheit im Senat die Reformen durch die Schulbehörde wieder rückgängig machen konnten.⁵⁵ Schleswig-Holstein ereilte noch früher ein ähnliches Schicksal: Bereits 1950 konnte das Zweckbündnis aus CDU, FDP und Deutscher Partei, zusammengeschlossen zum *Deutschen Block* gemeinsam mit dem *Bund der Heimatvertriebenen und Entrechteten* die Landtagswahlen gewinnen und die Neuerung wieder rückgängig machen. In Bremen konnte sich die sechsjährige Grundschule immerhin bis 1957 halten.⁵⁶

Die beiden Gremien Zonenbeirat und Länderrat bildeten zusammen mit dem Wirtschaftsrat⁵⁷ das Vorbild für den späteren Bundesrat, dessen Hauptaufgabe zunächst in der Wahrung der Interessen des jeweils eigenen Bundeslandes lag und eben nicht in der möglichst weitreichenden Annäherung an die Vorhaben anderer Länder.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass es durch die Vorgaben der Militärregierungen durchaus Möglichkeiten gab, die Bildungssysteme strukturell anzugleichen und gemeinsam zu reformieren, dazu wären aber entweder mehr Durchsetzungswillen seitens der Militärregierungen oder aber kulturpolitischer Konsens und Bereitschaft zum

⁵⁴ Vgl. Friedeburg, Bildungsreform, S. 311f.

⁵⁵ Vgl. ebd. S. 297f.

⁵⁶ Weitere Ausführungen hierzu Kapitel 4.2.3.

⁵⁷ Zum Wirtschaftsrat genauer Kapitel 4.2.3.

Kompetenzverlust der Ländervertretungen erforderlich gewesen. Aus der Sicht der Militärregierungen gab es vor allem im wirtschaftlichen Bereich dringendere Probleme zu lösen und auf Seiten der Ländervertretungen gingen die Meinungen über das Bildungswesen selbst innerhalb der Länder so weit auseinander, dass an eine länderübergreifende und tiefgreifende strukturelle Erneuerung des Bildungssystems nicht zu denken war. Warum sollten die Kultusminister daher also bereit sein, die gerade wiedererlangte politische Handlungsmöglichkeit abzugeben? Schließlich waren sie zudem in der Regel von dem eigenen Standpunkt zum Bildungssystem tief überzeugt. Es blieb daher oft beim Rückgriff auf die während der letzten Jahrzehnte gewachsenen Strukturen.

4.2.2 Rückgriff auf tradierte Strukturen des Bildungssystems

Während sich in der sowjetischen Besatzungszone nach 1945 in allen Ländern, die erst 1952 aufgelöst wurden, die Einheitsschule durchsetzte, griffen die Bildungsakteure der Westzonen auf tradierte Strukturen des Bildungswesens zurück. Damit waren die Kultusminister dem Vorwurf der Restauration⁵⁸ statt eines Neuaufbaus ausgesetzt. „Ob eine ähnliche durchgreifende Strukturreform des Bildungswesens, wie sie ab 1946 im Osten unter Einfluß der sowjetischen Besatzungsmacht (mit eindeutiger ideologischer Zielrichtung) eingeleitet wurde, im Westen möglich gewesen wäre“⁵⁹, erscheint schon allein aufgrund der Tatsache unwahrscheinlich, dass es im Westen eben nicht nur eine, sondern drei Besatzungszonen gab, in denen Vertreter dreier Staaten mit jeweils unterschiedlichen Bildungssystemen im eigenen Land die nachfolgenden Entwicklungen in ihrer Zone zumindest mitbestimmten. Föderalistische Tendenzen im Bildungswesen waren durch die dezentralisierten Verwaltungsstrukturen, wie zuvor erläutert, vorbestimmt.

Zudem waren die Entnazifizierung und Demokratisierung der Gesellschaft zunächst die beiden vorrangigen Ziele der Westalliierten. Die Bildungseinrichtungen waren dabei wichtige Instrumente, die aber auch ohne eine strukturelle Veränderung des Bildungssystems anwendbar waren, indem politisch belastete Lehrkräfte entlassen, Lehrbücher entfernt und durch neue ersetzt sowie veränderte Lehrpläne erstellt wurden.

⁵⁸ Christoph Führ hält den Begriff des Neuaufbaus für angemessener, denn für den Begriff der Restauration spreche zwar die Wiedereinführung der konfessionell gegliederten Volksschulen, die vom NS-Regime beseitigt wurden und der Erhalt des dreigliedrigen Schulwesens. Das konfessionell gegliederte Volksschulwesen hätte sich dann aber schon in den sechziger Jahren als nicht weiter praktikabel erwiesen, da viele bisher konfessionell relativ homogene Regionen durch den zahlreichen Flüchtlingszuzug in ihrer Bevölkerungsstruktur nach Bekenntnissen verändert habe. Außerdem seien erst nach 1945 die Realschulen flächendeckend ausgebaut worden und erst jetzt sei der Zweite Bildungsweg geschaffen worden. Vgl. Christoph Führ, *Deutsches Bildungswesen seit 1945, Grundzüge und Probleme*, Berlin 1997, S. 11.

⁵⁹ Ebd. S. 10.

Dabei muss man berücksichtigen, dass die Not an allen Ecken und Enden des Bildungssystems groß war – „materielle und personelle Probleme standen [daher] im Vordergrund, nicht Organisationsfragen des Bildungswesens.“⁶⁰ Um den Schulbetrieb so schnell wie möglich wiederaufzunehmen, griff man auf Altbekanntes und scheinbar Bewährtes zurück und damit auf die Traditionen aus der Weimarer Zeit.

Das Bildungswesen der Weimarer Republik war trotz anfänglicher Vereinheitlichungsversuche föderalistisch geprägt und die Versuche, eine über die Grundschulzeit hinausgehende gemeinsame Lernzeit aller Schüler zu verwirklichen, scheiterten an der politisch schwierigen Anfangsphase der jungen Republik und am erbitterten Widerstand des Zentrums, des Philologenverbandes, von Teilen der Elternschaft und der Kirche. Im Wesentlichen kann das Scheitern der Reformversuche durch den Verfassungsstreit, der mit dem Weimarer Schulkompromiss beendet wurde, der Reichsschulkonferenz 1920 und dem Reichsgrundschulgesetz desselben Jahres aufgezeigt werden.

Forderungen nach strukturellen Änderungen des Bildungssystems waren am Ende des Kaiserreichs nicht neu, wenn sich auch die bisherigen Reformbewegungen noch stärker mit didaktischen und pädagogischen Inhalten auseinandersetzten.⁶¹ So hatten die Sozialdemokraten zwar schon in ihren frühen Parteiprogrammen die „Trennung der Schule von der Kirche, obligatorische[n] Unterricht in der Volksschule, [...] Unentgeltlichkeit des Unterrichts, der Lehrmittel und der Verpflegung auch in den höheren Bildungseinrichtungen für die entsprechend begabten Schülerinnen und Schüler“⁶² gefordert und 1906 „erstmalig auf einem Parteitag grundsätzlich über Bildungsfragen diskutiert [und hierbei das Ziel eines Reichsschulgesetzes, welches] auf der Grundlage der Weltlichkeit und der Einheitlichkeit des gesamten Schulwesens die höheren an die niederen Bildungsanstalten ‚organisch‘ angliedert“⁶³, gesetzt. Der SPD-Bildungspolitiker Heinrich Schulz⁶⁴ befürchtete aber, dass die bestehende Gesellschaftsordnung die Durchsetzung der Einheitsschule verhindere, da diese zwar „keine sozialistische Gesellschaftsordnung [voraussetze], aber doch ein

⁶⁰ Friedeburg, Bildungsreform, S. 282.

⁶¹ Ausführlicher dazu: Ebd. S. 202-213.

⁶² Ebd. S. 204. Parteiprogramme von Eisenach (1869), Gotha (1875) und Erfurt (1891).

⁶³ Friedeburg, Bildungsreform, S. 205.

⁶⁴ Heinrich Schulz wurde nach dem Zusammenbruch des Kaiserreichs von Hugo Preuß, Staatsrechtler und Mitbegründer der Deutschen Demokratischen Partei, als Unterstaatssekretär der neugebildeten Kulturpolitischen Abteilung im Reichsamt des Inneren eingesetzt, um den Bereich des Bildungswesens für die neue Verfassung vorzubereiten.

demokratisch organisiertes und verwaltetes Staatswesen“⁶⁵, welches bislang weder im Reich noch in den Ländern der Fall gewesen sei.

Mit dem Untergang der Monarchie wurden die Chancen auf strukturelle Veränderungen naturgemäß ganz anders bewertet. Insbesondere die SPD forderte bereits im November 1918 den „Ausbau aller Bildungsinstitute, insbesondere der Volksschule, Schaffung der Einheitsschule, Befreiung der Schule von jeglicher kirchlicher Bevormundung, [und die] Trennung von Staat und Kirche.“⁶⁶ Die Wahlen zur Nationalversammlung im Januar 1919 brachten der SPD zwar ein starkes Ergebnis von knapp 38 %, die absolute Mehrheit konnte aber nicht erreicht werden und so waren die Sozialdemokraten auf die Zusammenarbeit mit dem bürgerlichen Lager angewiesen, denn auch mit den Stimmen der USPD (7,6 %), mit der die Spannungen außerdem wieder zunahmen, wäre die absolute Mehrheit nicht erreicht worden. Die KPD boykottierte die Wahlen, da sie dem parlamentarischen Repräsentativsystem ablehnend gegenüberstand.

4.2.2.1 Die schulpolitischen Bestimmungen in der Verfassung

Die erste demokratisch legitimierte Reichsregierung unter Philipp Scheidemann wurde daher in einer Koalition zwischen SPD, DDP und Zentrum gebildet. Hugo Preuß wurde Innenminister und mit dem Entwurf einer Verfassung beauftragt.

Sein Verfassungsentwurf klammerte alle zwischen den Koalitionsfraktionen strittigen Fragen der Bildungspolitik aus, um sie der späteren Gesetzgebung zu überantworten. [...] Der Gesamtstaat erhielt erstmals die Kompetenz zur Rahmengesetzgebung für das Schul- und Hochschulwesen sowie für die wissenschaftlichen Büchereien [...] Doch die Parteien wollten ihr Bildungsprogramm in der Verfassung festschreiben und nicht einer vertagten Gesetzgebung des Reiches und der Länder überlassen. Damit kam es zu schweren Auseinandersetzungen im Verfassungsausschuß, vor allem um die Einheit der Schule und ihr Verhältnis zur Kirche.⁶⁷

Da sich die bildungspolitischen Ansichten der Sozialdemokraten in vielerlei Hinsicht mit denen der liberalen DDP deckten, schienen die Erfolgsaussichten auf wesentliche strukturelle Änderungen im Bildungssystem relativ gut zu sein. Die DDP unterstützte beispielsweise die Forderung nach einer konfessionsübergreifenden Einheitsschule mit reduziertem kirchlichem Einfluss durch den Ersatz von geistlicher durch staatliche Schulaufsicht. Allerdings trat Philipp Scheidemann im Juni 1919 als Reichskanzler zurück, weil er die Unterzeichnung des Versailler Vertrages ablehnte. Darin sah das Zentrum seine

⁶⁵ Friedeburg, Bildungsreform, S. 205.

⁶⁶ Aufruf der preußischen Regierung vom 13. November 1918 unter Ministerpräsident Paul Hirsch (SPD), online unter: <http://web.fu-berlin.de/akip/preussenforum/chronik/PriWr19181932/quellen/aufruf1918.htm> (04.09.2014).

⁶⁷ Friedeburg, Bildungsreform, S. 213f.

Chance: Es „machte die Bildungspolitik zur Schlüsselfrage der neuen Kabinettsbildung der Regierung Bauer und wandte sich direkt an [Reichspräsident Friedrich] Ebert.“⁶⁸ Zu den wichtigsten bildungspolitischen Zielen des Zentrums gehörten „die Bekenntnisschule, die geistliche Schulaufsicht[, der] obligatorische [...] konfessionelle [...] Religionsunterricht und [das] Recht, [...] Privatschulen zu betreiben und zu besuchen.“⁶⁹ Mit der Lösung durch einen Kompromiss wurde Heinrich Schulz beauftragt, der im ersten Schritt die „Dreiteilung der Volksschule in Bekenntnis-, Gemeinschafts-, und Weltanschauungsschulen je nach Maßgabe des Elternwillens durchsetzte [...], zudem die Bindung der Länder an die bisherige Rechtslage [in den einzelnen Ländern] in dieser Frage bis zum Erlaß eines Reichsschulgesetzes“⁷⁰.

Damit hätte das Zentrum insofern sein Interesse durchgesetzt, als Bekenntnisschulen möglich gewesen wären, wenn Eltern dies für ihre Kinder wünschten. Die Gemeinschaftsschule wäre ebenso eine Option, allerdings auch vom Willen der Eltern abhängig und sie wäre auch nicht die Normalform, wie von der DDP und der SPD gewünscht. Der Kompromiss stieß vor allem bei den Vertretern der USPD und der DDP auf heftigen Widerstand. Da auch Teile der SPD die Zustimmung verweigerten, musste ein weiterer Kompromiss gefunden werden. Durchsetzen konnte sich schließlich der Weimarer Schulkompromiss für die Verfassung, der zwar eine gemeinsame Grundschulzeit festschrieb, aber auch durch aufschiebende, wenig verbindliche oder konkretisierte Formulierungen gekennzeichnet war. Das Elternrecht wurde deutlich gestärkt.

Mit der für alle gemeinsamen Grundschule (Art. 146, Abs. 1) hatte sich demnach ein erster Schritt hin zu einer Einheitsschule durchgesetzt. In Verbindung mit der Bestimmung, dass private Vorschulen aufzuheben seien (Art. 147, Abs. 3), wurde auch angestrebt, dass privilegierte Kinder aus wohlhabenden Elternhäusern nicht weiter eine entgeltliche Schule besuchen konnten, die explizit auf die höhere Schule vorbereitete⁷¹ und so Absolventen der Grundschule einer Volksschule einen deutlichen Nachteil bescherte. Mit der Umsetzung dieser Bestimmung hätte ein wichtiger Schritt hin zu mehr Chancengleichheit getan werden können. Beim Konjunktiv muss es deshalb bleiben, weil die Formulierung *sind aufzuheben*,

⁶⁸ Friedeburg, Bildungsreform, S. 215.

⁶⁹ Ebd. S. 214.

⁷⁰ Ebd. S. 215.

⁷¹ Unter *Vorschule* wird gegenwärtig eine Bildungseinrichtung zwischen der Kindergarten- und der Grundschulzeit verstanden; in der Regel dauert diese ein Jahr und das Ziel ist es, die Schüler auf den Besuch der regulären Grundschule vorzubereiten. Hierbei sollen meist Benachteiligungen aufgrund der sozialen Herkunft abgebaut werden. Die Vorschulen des Kaiserreichs und der Weimarer Republik waren als Ersatz der Grundschule für Kinder aus finanzstarken Elternhäusern gedacht, die auf den späteren Eintritt in eine höhere Schule vorbereiteten. Diese waren häufig auch räumlich an die höheren Schulen angegliedert.

anstelle von etwa *sind unzulässig*, einen gewissen zeitlichen Spielraum offenließ. Der Streit um die Grundschule konnte mit dieser vagen Formulierung nicht beigelegt werden und Kirche wie Eltern nutzten vielfach den Spielraum, um den Zwang zum Besuch der Volksschule, die „in besseren Gesellschaftskreisen nach wie vor als ‚Armeleuteschule‘ [galt]“⁷², zu umgehen.

Nicht nur diese Bestimmung der Verfassung entbehrte einer konkreteren Ausformulierung und Gesetzeskraft. Offen geblieben waren auch die Dauer der gemeinsamen Grundschule und nach Artikel 146, Absatz 2 der Zeitpunkt eines Erlasses von Landesgesetzen, welche die bestehende Rechtslage hinsichtlich der weltlichen oder der Bekenntnisschule regeln sollten.

4.2.2.2 Das Reichsgrundschulgesetz

Die bereits vor dem Ende des Krieges von der SPD eingeforderte Reichsschulkonferenz, die nun nicht mehr nur „den Anspruch des Gesamtstaates gegenüber den einzelnen Ländern, für ein einheitliches Schulwesen zu sorgen [geltend machen sollte], sondern [...] den Aufbau eines neuen Bildungswesens, das der neuen demokratischen Verfassung entsprach“⁷³, ermöglichen sollte, fand im Juni 1920 in Berlin statt. Schon vorab konnte allerdings das *Gesetz, betreffend die Grundschulen und Aufhebung der Vorschulen*⁷⁴ am 28. April 1920 von der Reichsregierung verkündet werden.⁷⁵ Darin wurde die Dauer der Grundschule auf vier Jahre festgelegt und ein Ausbau dieser Dauer in einzelnen Ländern war theoretisch möglich (§ 1, Abs. 3). Die Aufgabe der Grundschule sollte die Vorbereitung auf die weiterführenden Schularten sein, das Gesetz bestimmte explizit, dass die Grundschule nicht nur Teil der Volksschule war, sondern dass auch der „Eintritt in eine mittlere und höhere Lehranstalt gewährleistet“ sein sollte (§ 1, Abs. 2).

Damit und mit der Bestimmung des Artikels 146 der Weimarer Verfassung, dass „für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule [...] Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend [sein sollte, war das] Prinzip der Chancengleichheit bezeichnet.“⁷⁶ Als schwierig sollte sich aber in den nachfolgenden Jahren die vollständige Aufhebung der Vorschulen

⁷² Friedeburg, Bildungsreform, S. 226.

⁷³ Ebd. S. 223.

⁷⁴ kurz: Reichsgrundschulgesetz

⁷⁵ Unter anderen politischen Umständen wäre das Gesetz aller Voraussicht nach nicht so schnell verabschiedet worden; aber nachdem der Kapp-Lüttwitz-Putsch den Bestand der Republik kurzfristig gefährdete, herrschte in der Nationalversammlung relative Einigkeit und die Vorlage der Regierung wurde nahezu unverändert von allen Parteien außer den Deutschnationalen gebilligt. Vgl. Friedeburg, Bildungsreform, S. 222.

⁷⁶ Friedeburg, Bildungsreform, S. 217.

erweisen, denn das Reichsgrundschulgesetz ließ weiter einen erheblichen Spielraum bei der konkreten Umsetzung zu:

§ 2 [1] Die bestehenden öffentlichen Vorschulen und Vorschulklassen sind alsbald aufzuheben. Statt der sofortigen völligen Aufhebung kann auch ein Abbau in der Weise erfolgen, daß vom Beginne des Schuljahrs 1920/21 oder, wo dieses nicht angängig ist, spätestens vom Beginne des Schuljahrs 1921/22 an die unterste Klasse nicht mehr geführt wird und der gesamte Abbau spätestens zu Beginn des Schuljahrs 1924/25 abgeschlossen sein muß.

[2] Für private Vorschulen und Vorschulklassen gelten die gleichen Vorschriften, doch kann da, wo eine baldige Auflösung oder ein baldiger Abbau erhebliche wirtschaftliche Härten für die Lehrkräfte oder die Unterhaltungsträger mit sich bringen würde oder aus örtlichen Gründen untunlich ist, die völlige Auflösung bis zum Beginne des Schuljahrs 1929/30 aufgeschoben werden. [...]

§ 4 Privatunterricht für einzelne Kinder oder gemeinsamer Privatunterricht für Kinder mehrerer Familien, die sich zu diesem Zwecke zusammenschließen, darf an Stelle des Besuchs der Grundschule nur ausnahmsweise in besonderen Fällen zugelassen werden.

Es wurde zwar der Versuch gestartet, die Aufhebung der Vorschulen zu terminieren, allerdings ließ das Gesetz Lücken bei den Übergangs- und Ausnahmebestimmungen, die Eltern dann auch vielfach zu nutzen wussten. Unterstützt wurden sie unter anderen von der Deutschnationalen Volkspartei, die in dem erzwungenen Besuch der staatlichen Grundschule die Aufgabe der Vorschule gefährdet sah, „den höheren Schulen ein einheitlich vorgebildetes ‚Schülermaterial‘ zu verschaffen, [welches im Übrigen aus] allen Volksschichten“⁷⁷ käme.

Auch von Seiten der akademisch gebildeten Lehrerschaft wurde der Streit befeuert, denn viele teilten die Meinung, dass die gemeinsame staatliche Grundschule „den Eltern verbiete [...], ihren Kindern in den ersten Schuljahren eine intensivere und sorgfältigere Schulung angedeihen zu lassen, [dies] vielleicht unter starken finanziellen Opfern, als die Grundschule mit ihren großen Klassen und ihrer ungleichartigen Schülerschaft sie jemals wird geben können.“⁷⁸ So gestärkt nutzten Eltern die Gesetzeslücke, um ihre Kinder vor der Grundschule zu bewahren, indem sie ärztliche Bescheinigungen vorlegten, in denen attestiert wurde, dass ihr Kind mit dem Besuch der öffentlichen Volksschule gesundheitliche Beeinträchtigungen zu erwarten hätte, oder indem sie sich zu Schulzirkeln zusammenschlossen, in denen kleine Gruppen privaten Unterricht erhielten. Der notwendige Erhalt dieser Schulzirkel wurde vielfach mit erheblichen wirtschaftlichen Härten begründet, was eine Ausnahmeregelung nach dem Reichsgrundschulgesetz ermöglichte. Zudem ergab sich durch § 4 des Gesetzes die Möglichkeit einer solchen Form privaten Unterrichts, dies

⁷⁷ So der Sprecher der Deutschnationalen Volkspartei in der Nationalversammlung Dr. Oberführen, Oberlehrer aus Kiel, in: Friedeburg, Bildungsreform, S. 221.

⁷⁸ Ebd. S. 225.

zwar *nur ausnahmsweise in besonderen Fällen*, aber die Dehnbarkeit der Formulierung ist unschwer zu erkennen. So konnte schließlich bis zum Ende der Weimarer Republik nicht erreicht werden, dass alle Kinder die gemeinsame Grundschule besuchten. Notwendig wurde daher auch der spätere Artikel 7 im Grundgesetz, welcher bestimmt, dass die Vorschulen aufgehoben bleiben.

4.2.2.3 Die Reichsschulkonferenz

Kurze Zeit nach Erlass des Reichsgrundschulgesetzes und nach der Reichstagswahl vom 06. Juni 1920 fand schließlich die Reichsschulkonferenz im Zeitraum vom 11. bis zum 20. Juni statt.⁷⁹ Teilnehmer der Konferenz in Berlin waren Vertreter der Kultusministerien der deutschen Länder, die Kirchen, Interessenverbände und Bildungsexperten. Bei der Reichstagswahl am 06. Juni 1920 hatte die SPD ungefähr 16 % der Stimmen verloren und verließ die Regierung. Unmittelbar nach dem Ende der Konferenz nahm das neue, nunmehr rein bürgerliche Kabinett ab dem 25. Juni 1920 unter Reichskanzler Konstantin Fehrenbach vom Zentrum seine Arbeit auf. Somit waren die Sozialdemokraten von vorneherein in ihren Positionen mit der Forderung nach der Einheitsschule und der Weltlichkeit der Schule geschwächt.

Bereits im Vorfeld wurde in den meisten deutschen Tageszeitungen eine Presseerklärung von Heinrich Schulz veröffentlicht, in der dieser mitteilte: „Die Ergebnisse der Reichsschulkonferenz sind natürlich nicht bindend für die Gesetzgebung. Sie haben lediglich gutachtliche Bedeutung.“⁸⁰ Damit nahm er der Konferenz ihre Beschlusskraft und schloss einen verbindlichen Charakter von vornherein aus. Gleich zu Beginn der Konferenz kam es im Plenum zu Unruhen, als Dr. Reinhard Mumm, Geschäftsführer des kirchlich-sozialen Bundes, erklärte, dass man sich nicht an Beschlüsse, die auf der Konferenz möglicherweise gefasst würden, gebunden fühle, da die Regierung schließlich zurückgetreten sei.⁸¹ Mit dieser Ansicht war Mumm nicht allein und der weitere Verlauf zeigte, dass vor allem über die Beschlüsse in den einzelnen Ausschüssen nicht abgestimmt werden konnte, was sich insbesondere für die Anliegen der fortschrittlichen Kräfte der Konferenz negativ auswirkte.⁸²

Das Ziel der Konferenz war es zu klären, welche Bestimmungen der Weimarer Verfassung

⁷⁹ Ursprünglich war die Konferenz für April 1920 terminiert gewesen, aber durch den Kapp-Lüttwitz-Putsch musste sie verlegt werden.

⁸⁰ Peter Braune, Die verspätete Reichsschulkonferenz von 1920, Höhepunkt in der Karriere von Heinrich Schulz, phil. Diss. FU Berlin 2003, S. 160.

⁸¹ Vgl. Braune, Reichsschulkonferenz, S. 162.

⁸² Vgl. Ebd.

im Abschnitt Bildung und Schule näher durch Reichs- oder Ländergesetzgebung geregelt werden mussten. Mit dem zunächst als Provisorium gedachten Reichsgrundschulgesetz⁸³ konnte schon vorher der Weg dafür gebahnt werden, dass die Grundschule mindestens vier Jahre dauern sollte, eine Erweiterung behielt das Gesetz vor. Dass selbst die vierjährige Grundschule nicht von allen Seiten akzeptiert wurde, zeigt der Versuch von Vertretern des Philologenverbandes, die Grundschulzeit zumindest für die begabten Kinder auf drei Jahre zu verkürzen, da man ja durch das Reichsgrundschulgesetz schon auf die Vorschulen verzichten müsse.⁸⁴ An eine Verlängerung der Grundschulzeit auf sechs Jahre war schnell nicht mehr zu denken und auch die Idee der Einheitsschule konnte sich nicht durchsetzen.

Artikel 146, Absatz 2 der Weimarer Verfassung bestimmte, dass „auf Antrag von Erziehungsberechtigten Volksschulen ihres Bekenntnisses oder ihrer Weltanschauung [einzurichten seien.] Das Nähere [solle] die Landesgesetzgebung nach den Grundsätzen eines Reichsgesetzes“ bestimmen. Bis zum Erlass eines solchen Gesetzes sollte es bei der bestehenden Regelung bleiben (Art. 174). Doch auch in diesem Punkt konnte auf der Konferenz keine Einigkeit erzielt werden, so dass es bei der bestehenden Regelung blieb, welche bestimmte, dass die einzelnen Länder jeweils über die Einrichtung von Bekenntnisschulen, Simultan- oder Weltanschauungsschulen bestimmten. Vorherrschend blieben nach wie vor die Bekenntnisschulen.

Ein Reichsschulgesetz, welches klare und einheitliche Verhältnisse hinsichtlich der konfessionellen Ausrichtung der deutschen Schulen geschaffen hätte, wurde erneut 1925 und 1927 initiiert, scheiterte aber unter anderem am erbitterten Widerstand der einzelnen politischen und gesellschaftlichen Akteure.⁸⁵

Reichsinnenminister Erich Koch-Weser (DDP) hatte in seiner Eröffnungsansprache auf der Konferenz die soziale Einheitsschule gefordert. Er sah demnach gute Chancen, dass ein Ergebnis der Konferenz in der Veränderung des äußeren Aufbaus des Bildungswesens liegen könnte. Die Einheitsschule wurde von Reformpädagogen aus dem *Bund Entschiedener Schulreformer*⁸⁶ und von Seiten der Sozialdemokraten unterstützt. Bei näherer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass die Reformwilligen die Umsetzung einer solchen Einheitsschule zum Teil ganz anders verstanden: Die DDP forderte die „simultane Einheitsschule [...], die auf

⁸³ Vgl. Friedeburg, Bildungsreform, S. 219f.

⁸⁴ Vgl. Ebd. S. 225.

⁸⁵ Vgl. Ebd. S. 229f.

⁸⁶ Gegründet 1919, Gründungsmitglieder waren ehemalige Mitglieder des *Vereinsverbandes akademisch gebildeter Lehrer* (1920 in *Deutscher Philologenverband* umbenannt). Zunächst bestand der Bund nur aus akademisch gebildeten Reformpädagogen, ab 1920 öffnete er sich jedoch für alle Lehrer und Erzieher, schließlich sogar für pädagogisch interessierte Laien.

einer gemeinsamen Grundschule für alle Kinder gegliedert aufbaue, [darüber hinaus lehnten sie] alle Privatschulen, die die Kinder nach Stand, Vermögen oder Bekenntnis der Eltern sondern“⁸⁷, ab.

Unter Einheitsschule verstand die DDP demnach nur eine Einheit der Bekenntnisse, die Selektion nach der Grundschule lehnte sie jedoch nicht ab und befürwortete damit das tradierte gegliederte System. Sozialdemokraten forderten hingegen eine mindestens verlängerte gemeinsame Grundschulzeit, im besten Falle aber, „daß erst die ganze Volksschule absolviert sein muß, ehe der Schüler in eine Mittelschule eintreten kann.“⁸⁸ Der *Bund Entschiedener Schulreformer* schließlich forderte die Einführung der weltlichen elastischen Einheitsschule, die die individuellen Begabungen und Interessen der Schüler berücksichtigen und fördern sollte. Darüber hinaus sollten verstärkt Theorie und Praxis im Sinne einer Arbeitsschule zusammengeführt werden. Aber auch hier waren die Mitglieder des Bundes sich nicht einig, der Begriff der *Arbeitsschule* wurde sehr heterogen verstanden.⁸⁹ Hugo Gaudig⁹⁰ beispielsweise forderte freie geistige Schularbeit, die die obrigkeitsorientierte Zwangs- und Paukschule des 19. Jahrhunderts durch geistige Selbsttätigkeit ablösen sollte, Paul Oestreich⁹¹ hingegen verstand solch eine Schule als Produktionsschule, die theoretisches Wissen unmittelbar mit den praktischen Bedürfnissen der Wirtschaft verband. Georg Kerschensteiner plädierte vorrangig für das werkende Arbeiten.

Die Unterschiede sollten sich auf der Reichsschulkonferenz als hinderlich erweisen, so dass die Kritiker der Einheitsschule letztlich die Oberhand behielten. So fasste denn auch Paul Oestreich 1924 das Ergebnis der Konferenz in Abwandlung eines Zitats aus Goethes

⁸⁷ Braune, Reichsschulkonferenz, 2003, S. 155.

⁸⁸ Friedeburg, Bildungsreform, S. 217.

⁸⁹ Vgl. hierzu den Pressebericht der Zeitung *Freiheit* (Berlin) vom 15. Juni 1920: „Auch die Fortsetzung der Debatte bewies nur die unglaubliche Unklarheit über das Problem, die zu einer sehr komischen Sprachverwirrung führte. Jeder Redner versteht unter Arbeitsschule etwas anderes.“ Aufgeführt bei Braune, Reichsschulkonferenz, S. 171. Die *Freiheit* war die Parteizeitung der USPD, die freiwillig auf die Teilnahme bei der Konferenz verzichtet hatte; zu erwarten ist hier sicherlich eine verstärkte Kritik an den Vorgängen auf der Konferenz, dennoch kann aufgezeigt werden, wie unterschiedlich die Einheitsschule von den Zeitgenossen aufgefasst wurde.

⁹⁰ Gaudig wird in den Kreis der Arbeitspädagogen eingereiht; sein Wirkungsfeld war die Höhere Mädchenschule und das Lehrerinnenseminar in Leipzig.

⁹¹ Mitbegründer des Bundes; Vorsitzender und führender Theoretiker des Bundes bis zu seiner Auflösung 1933; gemeinsam mit Kerschensteiner zielte seine Kritik auf die Lern- und Buchschule; der Fokus sollte auf die intellektuellen, technisch-werktätigen und künstlerischen Veranlagungen gelegt werden. Kerschensteiner wollte den Unterricht im Unterschied zu Oestreich auf eine staatsbürgerliche Erziehung ausrichten.

Faust II zusammen: „Ein großer Aufwand, schmäählich!, ist vertan.“⁹²

Zusammenfassend gesehen scheiterte die Konferenz hinsichtlich anfänglich erhoffter Ergebnisse für mehr Chancengleichheit der ärmeren Schüler demnach an den Verlusten der Sozialdemokraten bei den vorangegangenen Reichstagswahlen, am Wiedererstarken der konservativen Kräfte, an der Uneinigkeit der reformorientierten Vertreter und an der von vornherein festgelegten Auffassung, dass die Konferenz „allein zur Darstellung der im Jahre 1920 vorhandenen Strömungen im Bildungswesen Deutschlands diene.“⁹³ Um zu verhindern, dass die konservativen Kräfte, die durch die Zusammenstellung der Teilnehmerliste die Mehrheit bildeten, über Abstimmungen zu der Durchsetzung ihrer Positionen gelangten, wurde von Heinrich Schulz von vornherein ein für Regierungen und Parlamente unverbindlicher Charakter festgelegt. Dass die Befürchtung des Staatssekretärs auf der Konferenz sogar einen bildungspolitischen Rückschritt zu machen nicht unbegründet war, zeigt beispielsweise der Beschluss am siebten Verhandlungstag, dass nur über Fragen, die im Plenum und nicht über solche, die in den einzelnen Ausschüssen beraten wurde, abgestimmt werden sollte. Einige Reformpädagogen stellten den Antrag auf eine ausnahmsweise Abstimmung, welcher durch einen *Hammelsprung* mit dem Ergebnis 256 gegen 203 Stimmen abgewiesen wurde.⁹⁴

4.2.3 Die schulrechtlichen Bestimmungen der Landesverfassungen und der Schulgesetze

Das Ende der Hitler-Diktatur 1945 stellte für Deutschland eine einschneidende Zäsur dar. Wie schon 1918 mit dem Ende der Monarchie erwachten schon bald die Reformbestrebungen hinsichtlich des Aufbaus des öffentlichen Schulwesens, gleichzeitig aber auch deren Gegenkräfte. Erschwerend kam für alle Seiten hinzu, dass durch die Zerstörungen des Krieges allergrößte Not in sämtlichen Bereichen des täglichen Lebens herrschte, nicht zuletzt in den Schulen. Die Alliierten in Ost und West hatten zum Teil ganz andere Vorstellungen, wie eine der Maßnahmen des Potsdamer Abkommens, die Demokratisierung der Deutschen, umgesetzt werden sollte.

Im Osten setzte die sowjetische Besatzungsmacht diese anhand der flächendeckenden Einheitsschule um. Der beginnende Ost-West-Konflikt und die Tatsache, dass der Westen

⁹² Paul Oestreich, Ein großer Aufwand, schmäählich!, ist vertan, Rund um die Reichsschulkonferenz! Gesammelte Aufsätze, in: Entschiedene Schulreform, Abhandlungen zur Erneuerung der deutschen Erziehung, im Auftrage des Bundes entschiedener Schulreformer, Heft 23, hg. von Paul Oestreich, Leipzig 1924. Die Aussage im Titel findet sich auch im Vorwort des Herausgebers wieder.

⁹³ Braune, Reichsschulkonferenz, S. 176.

⁹⁴ Vgl. Ebd. S. 162.

Deutschlands in drei Besatzungszonen eingeteilt war, begünstigte eine unterschiedliche Entwicklung in den Westzonen und darüber hinaus eine ablehnende Haltung gegenüber der sozialistischen Einheitsschule in weiten Teilen der Politik und der Bevölkerung. So verwundert es nicht, dass eine gesamtdeutsche Vorgehensweise hinsichtlich des Schulaufbaus durch die Alliierten kaum zustande kam. Lediglich die Direktive Nr. 54 des Alliierten Kontrollrats vom 25. Juni 1947 stellte den Versuch dar, eine Vereinheitlichung herzustellen.⁹⁵ Vor allem in den südlichen Ländern wurde zudem der Streit nach der Konfessionsschule oder der Gemeinschaftsschule (Simultanschule) wieder entfacht. Die erlittene Entkonfessionalisierung und die versuchte Zentralisierung der Schulpolitik durch das NS-Regime⁹⁶ brachten auch wieder schnell die Kirchen mit an den Verhandlungstisch über den Neuaufbau des Schulwesens.⁹⁷ Der historische Kontext erlaubt eine Verdeutlichung der Reformbestrebungen anhand einer gedachten Skala: Die Durchsetzung der Gemeinschaftsschule wäre dabei im unteren, die der verlängerten gemeinsamen Grundschulzeit im oberen Bereich der Reformbestrebungen anzusiedeln. Erst wenn ein Bundesland die Reformen im unteren Bereich der Skala erzielt hatte, konnte ein weiterer Schritt gegangen werden. In Ländern, in denen sich die Konfessionsschule durchsetzte, waren Reformbestrebungen für eine verlängerte gemeinsame Grundschulzeit nicht mehrheitsfähig.

Die Simultanschule hatte sich in folgenden Ländern durchgesetzt: Baden, Bremen, Hamburg, Hessen, Schleswig-Holstein und Württemberg-Baden.⁹⁸ In Bremen sollte der konfessionell getrennte Religionsunterricht sogar durch einen „bekenntnismäßig nicht gebundene[n] Unterricht in Biblischer Geschichte auf allgemein christlicher Grundlage“⁹⁹ für alle Schüler gemeinsam ersetzt werden.

⁹⁵ Die Umsetzung der dort enthaltenen Vorgaben behandelt das vorangegangene Kapitel 4.2.1 dieser Arbeit.

⁹⁶ Hierzu ausführlicher: Bernd Zymek, Die nationalsozialistische Machteroberung und die deutsche Schule, in: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band V 1918-1945, Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur, hg. von Dieter Langewiesche und Heinz-Elmar Tenorth, München 1989, S. 190ff.

⁹⁷ In diesem Zusammenhang ist der Streit um das Elternrecht als Grundrecht im Grundgesetz von Bedeutung; vgl. hierzu Kapitel 4.2.4.1.

⁹⁸ Vgl. badische Verfassung vom 18.05.1947, Art. 28; bremische Verfassung vom 21.10.1947, Art. 32; Gesetz über das Schulwesen der Hansestadt Hamburg vom 23. September 1949, § 8; (die vorläufige Verfassung vom 15.05.1946 enthält keine Bestimmungen zum Schulwesen; das Gesetz ist zu finden in: Anweiler, Bildungspolitik, S. 135); hessische Verfassung vom 01.12.1946, Art. 56; (hier allerdings Vorzug der Gemeinschaftsschule durch die Formulierung „in der Regel gemeinsam erzogen“); schleswig-holsteinische Verfassung vom 13.12.1949; württembergisch-badische Verfassung vom 28.11.1946, Art. 37; die Verfassungen sind zu finden online unter: <http://www.verfassungen.de/de/index.htm> (20.02.2015).

⁹⁹ Verfassung der Freien Hansestadt Bremen vom 21. Oktober 1947, Art. 32. Online unter: <http://www.verfassungen.de/de/hb/bremen47-index.htm> (20.02.2015).

Einen Sonderstatus bildete West-Berlin, da es kein konstitutiver Teil der Bundesrepublik war. In der Präambel des Grundgesetzes wird West-Berlin zwar nicht genannt, jedoch galt das Grundgesetz nach Artikel 23 auch hier. Die Berliner Verfassung benannte den Stadtstaat zwar ausdrücklich als Land der Bundesrepublik, die Alliierte Kommandantur äußerte jedoch in ihrem angehängten *Schreiben betreffend die Genehmigung der Verfassung* vom 29. August 1950 Vorbehalte gegenüber dieser Bestimmung.¹⁰⁰ Gesetze der Bundesrepublik mussten jeweils per Akklamation vom Berliner Abgeordnetenhaus übernommen werden, ein Veto der Westalliierten konnte dies verhindern.¹⁰¹

Zum Schulaufbau und zur konfessionellen Prägung finden sich keine Bestimmungen in der Berliner Verfassung, denn 1948 wurde das Gesetz zur Einheitsschule erlassen. Das Gesetz galt für ganz Berlin, allerdings nahmen die Sympathien für die neue Schulform nach den Spannungen durch die Währungsreform und Berlin-Blockade ab, was sich auch bei den Senatswahlen 1950 in Westberlin zeigte. Diese brachten einer Koalition aus CDU und FDP die Mehrheit, die rasch eine Annäherung an den Schulaufbau der westlichen Bundesländer durchsetzte.

Die Folge davon war, dass lediglich die sechsjährige Grundschule erhalten blieb. Die öffentlichen Schulen blieben aber Gemeinschaftsschulen, in denen die Schüler aller Konfessionen zusammen unterrichtet wurden.¹⁰² In den übrigen westdeutschen Ländern setzte sich verfassungsgemäß durch, dass sowohl Bekenntnis- als auch Konfessionsschulen

¹⁰⁰ Vgl. Verfassung von Berlin vom 01.09.1950 (Art. 1, Abs. 2) einschließlich des Genehmigungsschreibens der Alliierten Kommandantura Berlin, online unter: <http://www.verfassungen.de/de/be/berlin50.htm> (20.02.2015).

¹⁰¹ Vgl. Verfassung von Berlin vom 01.09.1950 (Art. 87) und Erklärung über die Grundsätze der Beziehungen der Stadt Groß-Berlin zu der Alliierten Kommandantur vom 14.05.1949 (VOBL. I S. 151); auch genannt das Kleine Besatzungsstatut; durch die zunehmenden Spannungen mit der sowjetischen Besatzungsmacht wird die Erklärung nur von den drei westlichen Militärgouverneuren erlassen. Hier findet sich auch die Erklärung, dass Groß-Berlin zunächst nicht als Land in die Bundesrepublik einbezogen wird. Online unter: <http://www.kibou.de/gozer/bln/andere/klBesatzStat.html> (04.11.2016).

¹⁰² Vgl. Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes in Berlin vom 17. Mai 1951, in: Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin, Nr. 28, S. 381 und die Fünfte Durchführungsverordnung zum Schulgesetz für Berlin vom 3. November 1952, § 2; Online unter: <http://www.kirchenrecht-ekbo.de/document/10256> (20.02.2015). Da Bestimmungen hinsichtlich etwaiger Trennungen der öffentlichen Schulen völlig fehlen, kann daraus abgeleitet werden, dass es keine öffentlichen, konfessionell getrennten Schulen gab.

die Schulformen der öffentlichen Schulen darstellten.¹⁰³

Die Landesverfassungen waren bis auf einige Ausnahmen bereits vor der Erarbeitung und Verkündung des Grundgesetzes entstanden und dadurch wurde der Schulaufbau in den meisten Ländern bereits vorgezeichnet. Durch das bevorstehende Grundgesetz hätten diese verändert werden müssen, wenn dem Bund weiterreichende Kompetenzen im kulturellen Bereich eingeräumt worden wären. Dies war aber schon durch die Vorgabe der Westalliierten, eine Verfassung föderativen Typs auszuarbeiten, eingeschränkt, denn die Länder sollten weitreichende Kompetenzen erhalten. Zudem konnten die Länder auf eine lange Tradition der Kulturhoheit zurückgreifen, die sie mehrheitlich auch nicht bereit waren aufzugeben. Zu unterschiedlich waren die Auffassungen unter anderem darüber, welcher Schulaufbau dafür geeignet war, mit den unterschiedlichen Begabungen der Schüler umzugehen. Anknüpfend an die gedachte Skala der Reformbestrebungen verwundert es nicht, dass nur in solchen Ländern, in denen auf die Bekenntnisschule als vorherrschende öffentliche Schulform verzichtet wurde, weitergehende Reformen, wie die Verlängerung der gemeinsamen Grundschulzeit, umgesetzt wurden.

In Hamburg löste 1946 Max Brauer (SPD) durch die Senatswahlen den bisherigen Rudolf Petersen (CDU), der von der Besatzungsmacht ernannt worden war, als neuer Senator ab. 1950 wurde er wiedergewählt, dann aber durch Kurt Sieveking (CDU) bei den nächsten Wahlen im Jahr 1953 ersetzt. In Brauers Regierungszeit fällt das *Gesetz über das Schulwesen der Hansestadt Hamburg*.¹⁰⁴ Dieses bestimmte, dass „die Allgemeine Volksschule [sich in] die Grundschule [und in] die Oberschule“ gliederte. Die Grundschule dauerte dabei sechs Jahre und die Oberschule gliederte sich in drei unterschiedliche Zweige: einen praktischen, einen technischen und einen wissenschaftlichen Zweig. Übergänge sollten bei entsprechender Begabung jederzeit möglich sein. Im Unterschied zu Berlin mussten die Schüler der verschiedenen Zweige aber nicht im selben Schulhaus untergebracht sein. Dieses Gesetz stieß bei der Opposition, die vor allem das grundständige Gymnasium in Gefahr sah,

¹⁰³ Vgl. bayrische Verfassung vom 02.12.1946, Art. 135; Gesetz über das öffentliche Schulwesen in Niedersachsen vom 14.09.1954, in: Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt Nr. 19; (die vorläufige Verfassung vom 13.04.1951 enthält keine Bestimmungen zum Schulwesen; das Gesetz zur Änderung der Schulpflicht in Niedersachsen vom 21.12.1948, in: Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt, Nr. 34, ebenfalls nicht); nordrhein-westfälische Verfassung vom 28.06.1950, Art. 12; rheinland-pfälzische Verfassung vom 18.05.1947, Art. 29; Verfassung von Württemberg-Hohenzollern vom 18.05.1947, Art. 114; (Hier wird nicht von einer Simultan-, oder Gemeinschaftsschule gesprochen, jedoch „maßgebend für die Gestaltung der Schulform ist der Wille der Erziehungsberechtigten“, daher müssen Bekenntnisschulen auf berechtigten Antrag der Elternschaft eingerichtet werden.) baden-württembergische Verfassung vom 11.11.1953, Art. 15; die Verfassungen online unter: <http://www.verfassungen.de/de/index.htm> (20.02.2015).

¹⁰⁴ Vgl. Gesetz über das Schulwesen der Hansestadt Hamburg vom 23. September 1949 [Auszug], in: Anweiler, Bildungspolitik, S. 135f.

auf solchen Widerstand, dass sich „sonst divergierende Oppositionsgruppen“¹⁰⁵, in diesem Fall die Parteien des *Hamburg Blocks* (CDU, FDP, DP), zusammenschlossen. Nach der von ihnen gewonnenen Wahl im Jahr 1953 wurden die Reformen wieder rückgängig gemacht.

Auch das Schulgesetz der Freien Hansestadt Bremen aus dem Jahr 1949¹⁰⁶ führte eine sechsjährige Grundschulzeit ein, welche aber durch ein Änderungsgesetz 1957 im Nachgang zum Düsseldorfer Abkommen der Kultusministerkonferenz von 1955, das eine Verbesserung der Einheitlichkeit im Schulwesen in Gang brachte, wieder rückgängig gemacht wurde. Von noch kürzerer Dauer war die verlängerte gemeinsame Grundschulzeit in Schleswig-Holstein. Das *Gesetz zur Einleitung der Schulreform* 1948 bestimmte eine sechsjährige Grundstufe, welche aber bereits durch die Verfassungsänderung zwei Jahre später rückgängig gemacht wurde.¹⁰⁷

Die unterschiedlichen Haltungen zur verlängerten Grundschulzeit und zur Beibehaltung oder Aufgabe des vertikal gegliederten Systems führten schließlich dazu, dass die tradierte Kulturhoheit gefestigt wurde. So konnte nur ein langsames Zusammenwachsen auf der Grundlage der Kooperation und des Konsenses der Kultusminister erfolgen. Der Bund erhielt demnach folgerichtig durch das Grundgesetz lediglich eine sehr geringe Rahmenkompetenz (Art. 7 GG) zugewiesen.

4.2.4 Die Arbeit des Parlamentarischen Rates am Grundgesetz

Die KMK konstituierte sich quasi durch ihre Beschlüsse auf ihrer zweiten Sitzung am 02. Juli 1948, also noch bevor das Grundgesetz erarbeitet wurde. Geplant wurden regelmäßige Treffen der Kultusminister der Länder im Abstand von ungefähr sechs Wochen. Die Gründung eines westdeutschen Staates stand bevor, denn auf der Londoner Sechsmächtekonferenz 1948 wurde den Deutschen der drei Westzonen der Auftrag erteilt, eine Verfassung auf föderativer Grundlage zu erarbeiten. Tatsächlich stand die Bewahrung der Kulturhoheit der Länder auf der zweiten Konferenz der Kultusminister bereits im Vordergrund, als die nordrhein-westfälische Kultusministerin Christine Teusch¹⁰⁸ formulierte: „Wie können die Kultusverwaltungen ihre Interessen in Frankfurt wirksam

¹⁰⁵ Friedeburg, Bildungsreform, S. 297.

¹⁰⁶ Vgl. Gesetz über das Schulwesen der Freien Hansestadt Bremen vom 4. April 1949, in: Gesetzblatt der Freien Hansestadt Bremen Nr. 20, ausgegeben am 13. April 1949.

¹⁰⁷ Vgl. Gesetz zur Einleitung der Schulreform vom 5. März 1948, § 1, Gesetz- und Verordnungsblatt für Schleswig-Holstein 1948, Nr. 6, S. 40 und Artikel 6 der Landesverfassung für Schleswig-Holstein vom 13. Dezember 1949; in Absatz 2 fiel der erste Satz weg, der explizit die sechsjährige Dauer der gemeinsamen Grundstufe nannte; online unter: <http://www.verfassungen.de/de/sh/schleswig-holstein49.htm> (21.02.2015).

¹⁰⁸ Kultusministerin in NRW von 1947-1954, CDU.

vertreten, ohne in 11 Länder aufgesplittet und ohne auf der anderen Seite Vorstufe eines künftigen Reichserziehungsministeriums zu werden?“¹⁰⁹

In Frankfurt hatte der Wirtschaftsrat¹¹⁰ seinen Sitz. Aufgeteilt wurde er in fünf, später in sieben Ressorts: Wirtschaft, Ernährung, Land- und Forstwirtschaft, Finanzen, Post- und Fernmeldewesen, Verkehr sowie Arbeit. Es fällt auf, dass ein Ressort für Kultur nicht eingerichtet wurde. Die Kultusminister mussten daher befürchten, dass die Ressorts Wirtschaft und Finanzen diesen Bereich mitübernehmen könnten. Niedersachsens Kultusminister Adolf Grimme¹¹¹ forderte im Zusammenhang mit der Überlegung, ob ein ständiges Sekretariat der Kultusminister mit Sitz in Frankfurt eingerichtet werden sollte, dass „das Sekretariat [dann] von einer selbständigen Persönlichkeit geführt werden [müsse], die gegenüber den Wirtschafts- und Finanzstellen [des Wirtschaftsrats] wirksam auftreten könne.“¹¹² Auch Senator Christian Paulmann¹¹³ äußerte Bedenken dahingehend, dass „die Finanzminister eine Art Ermächtigung bekämen, in die einzelnen Haushalte einzugreifen.“¹¹⁴

Abzulesen sind an diesen Äußerungen zweierlei Anliegen: Es bestand der Wunsch nach einer stärkeren Institutionalisierung der Treffen der Kultusminister in derjenigen Stadt, in der mit der Einrichtung einer zonenübergreifenden Verwaltung ein Vorläufer zu einer gesamtstaatlichen Zusammenarbeit geschaffen wurde. Der zukünftige Aufgabenbereich des Sekretariats musste noch konkretisiert werden, zunächst wurde als Ziel eine stärkere dreizonale Zusammenarbeit im Kulturbereich formuliert. Eine zu offensichtliche Institutionalisierung als gesamtstaatliche und rechtswirksame Einrichtung hätte aber den Eindruck erwecken können, dass die Kultusministerkonferenz ein Vorläufer eines bundesdeutschen Kultusministeriums sei, was die Kulturhoheit der Länder bedeutsam eingeschränkt hätte. Dass die Ängste um einen generellen Kompetenzverlust der Länder nicht unbegründet waren, zeigen beispielsweise die zeitgenössischen Stellungnahmen der beiden Mitglieder des Parlamentarischen Rates Theodor Heuss¹¹⁵, dem späteren ersten

¹⁰⁹ KMK-Protokoll, 1. Sitzung vom 2. Juli 1948, S. 2.

¹¹⁰ = Wirtschaftsrat des Vereinigten Wirtschaftsgebietes (der Bizone)

¹¹¹ Kultusminister in Niedersachsen von 1946-1949, SPD.

¹¹² KMK-Protokoll, 2. Sitzung vom 2. Juli 1948, S. 2.

¹¹³ Senator in Bremen 1948-1951, SPD.

¹¹⁴ KMK-Protokoll, 2. Sitzung vom 2. Juli 1948, S. 3.

¹¹⁵ Theodor Heuss berichtete regelmäßig über den Fortgang der Arbeit am Grundgesetz in der Rhein-Neckar-Zeitung.

Bundespräsidenten und Thomas Dehler¹¹⁶, dem ersten Bundesjustizminister und späteren Bundesvorsitzenden der FDP, zur im Grundgesetz geplanten Kompetenzverteilung zwischen Bund und Ländern. Da die Vorgaben der Alliierten zur konkreten Ausgestaltung einer Verfassung föderativen Typs einigen Spielraum zur Interpretation zuließen, mussten und durften die Väter und Mütter des Grundgesetzes eigene Kompromisse finden. Inwiefern jedoch die Befürchtungen der Kultusminister um einen Verlust oder eine Beschränkung der Kulturhoheit der Länder begründet waren, soll an dieser Stelle näher untersucht werden.

Das Londoner Deutschland-Kommuniqué vom 7. Juni 1948 sowie die *Frankfurter Dokumente*¹¹⁷ gaben vor, dass die künftige „Verfassung [...] so beschaffen sein [soll,] daß sie es den Deutschen ermöglicht, ihren Teil dazu beizutragen, die augenblickliche Teilung Deutschlands wieder aufzuheben, allerdings nicht durch die Wiedererrichtung eines zentralistischen Reiches, sondern mittels einer föderativen Regierungsform, die die Rechte der einzelnen Staaten angemessen schützt und gleichzeitig eine angemessene zentrale Gewalt vorsieht und die Rechte und Freiheiten des Individuums garantiert.“¹¹⁸ Heuss sagte Ende November 1948, dass „ein verbindliches Modell [für den föderativen Typ] vollkommen [fehlte]“¹¹⁹, was die Entscheidungen über dessen Ausgestaltung verzögere. „Föderalismus [werde] in Ansehung [der deutschen] Geschichte und [...] Zukunftsperspektive ja auch bei den Deutschen sehr verschieden buchstabiert“¹²⁰, was eine Annäherung schwierig mache.

Von Bayern und Niedersachsen gingen die stärksten Bestrebungen aus, die Länder gegenüber dem Bund zu stärken. Thomas Dehler schrieb Bayern sogar die eigentliche Schuld an den langen Verhandlungen zu, da die Vertreter des Landes auch nach langwierig errungenen Kompromissen noch gegen dieselben vorgingen, insbesondere nachdem die

¹¹⁶ Thomas Dehler bevorzugte ein Präsidialsystem oder zumindest eine starke Stellung des Bundeskanzlers; zudem plädierte er anstelle des Bundesrates für einen Senat, dessen Mitglieder von den Ländervertretungen bestimmt würden. Vgl. Erhard Lange, Thomas Dehler (FDP) im Parlamentarischen Rat, 2008, online unter: <http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/grundgesetz-und-parlamentarischer-rat/39056/thomas-dehler-fdp> (27.08.2014).

¹¹⁷ Dokumente zur künftigen politischen Entwicklung Deutschlands [„Frankfurter Dokumente“] vom 01. Juli 1948; hier von Bedeutung das Dokument NO 1, online unter: http://www.1000dokumente.de/index.html?c=dokument_de&dokument=0012_fra&object=translation&st=&l=de (31.12.2014).

¹¹⁸ Das Londoner Deutschland-Kommuniqué vom 7. Juni 1948, in: Helmut Krause, Die Entstehung der Bundesrepublik, in: Geschichte in Quellen, Bd. 7, Die Welt seit 1945, hg. von Wolfgang Lautemann und Manfred Schlenke, München 1980, S. 146.

¹¹⁹ Theodor Heuss, „...des föderativen Typs“, in: Rhein-Neckar-Zeitung, Nr. 155 vom 27. November 1948, S. 2. Abgedruckt in: Thomas Hertfelder/Jürgen Heß (Hgg.), Streiten um das Staatsfragment: Theodor Heuss und Thomas Dehler berichten von der Entstehung des Grundgesetzes, Stuttgart 1999, S. 83.

¹²⁰ Ebd. S. 84.

Alliierten gegen einen vorläufigen Entwurf Bedenken äußerten.¹²¹ Er befürchtete, dass bei der Bevölkerung durch die spärliche und negative Berichterstattung über das Vorankommen in Bonn der Eindruck entstehen könnte, dass der „Parlamentarische Rat [...] überwiegend aus unbelehrbaren Zentralisten [bestehe], die nur darauf ausgehen, Deutschland und insbesondere Bayern zu verpreußen [und] wenn man auf Bayern, das einzige Land, das weiß und sagen kann, was Föderalismus [sei], gehört hätte, wäre nicht kostbare Zeit vertan worden und würde der Bund längst stehen.“¹²² Besonderen Streit scheinen dabei die Verhandlungen über eine Bundesfinanzgewalt verursacht zu haben.¹²³ Auch die alliierten Militärgouverneure befürchteten, dass ihre Vorgaben nach einem föderalistischen Regierungsaufbau durch die bisher ausgearbeiteten Artikel zum Bundesfinanzrecht nicht hinreichend eingehalten wurden. Daher erließen sie am 22. November 1948 ein Memorandum für den Parlamentarischen Rat, in dem sie dazu aufforderten, das Recht des Bundes zur Erhebung von Steuern zu beschränken.¹²⁴

Dehler kam schließlich zu dem Ergebnis, dass der im Februar entstandene Entwurf klar die Kompetenzen der Länder stärke, denn diesen stehe „in erster Linie die Gesetzgebung zu, soweit sie nicht ausdrücklich dem Bunde zugesprochen [wurde]. Eine ausschließliche Gesetzgebungskompetenz des Bundes [sei] nur auf Gebieten festgelegt, für die sie unumgänglich“¹²⁵ sei. Außerdem sehe der Entwurf eine weitere Stärkung der Länder vor, da für viele Bundesgesetze die Mitwirkung des Bundesrates vorgesehen sei.¹²⁶ In der Gesamtheit kamen demnach den Ländern weitgehende Gesetzgebungsbefugnisse zu, dennoch zeigen die Protokolle der Kultusministerkonferenzen aus dem Jahr 1948, dass die Minister künftige Beschneidungen ihrer Zuständigkeiten befürchteten. Inwiefern diese begründet waren, soll im Nachfolgenden aufgezeigt werden.

4.2.4.1 Die Diskussion um das Elternrecht als Grundrecht

In Verbindung mit dem Schulwesen erregte die Gemüter ganz besonders die Diskussion um die Aufnahme des Elternrechts – also insbesondere das Recht der Eltern über die

¹²¹ Thomas Dehler, Die Schuld Bayerns, in: Informationsdienst der Freien Demokratischen Partei, Landesverband Bayern, Nr. 73 vom 2. April 1949, abgedruckt in: Hertfelder/Heß, Streiten um das Staatsfragment, S. 164.

¹²² Ebd. S. 163.

¹²³ Vgl. ebd. S. 165.

¹²⁴ Vgl. Deutscher Bundestag/Bundesarchiv (Hgg.), Der Parlamentarische Rat, 1948-1949, Akten und Protokolle, Bd. 12, Ausschuss für Finanzfragen, München 1999, S. 44ff.

¹²⁵ Thomas Dehler, Der Bund und die Länder, in: Informationsdienst der Freien Demokratischen Partei, Landesverband Bayern, Nr. 6 vom 19. Februar 1949, abgedruckt in: Hertfelder/Heß, Streiten um das Staatsfragment, S. 123.

¹²⁶ Ebd. S. 125.

konfessionelle Erziehung der Kinder zu entscheiden – in den Katalog der Grundrechte. Dies zu erörtern war Aufgabe des Ausschusses für Grundsatzfragen. Der Ausschuss war für Abschnitt I, die Grundrechte, für Abschnitt II, völkerrechtliche Verhältnisse des Bundes und für die Artikel 27 bis 29 aus dem Bereich der Bund und die Länder, zuständig.¹²⁷ „In der Grundrechtsfassung der ersten Lesung des Ausschusses [für Grundsatzfragen] war nur eine Bestimmung über die Freiheit des Glaubens und die ungestörte Religionsausübung vorgesehen.“¹²⁸ Anfang Oktober 1948 wurde jedoch in der CDU/CSU-Fraktion für den Antrag auf Aufnahme des Elternrechts als Grundrecht votiert. Helene Weber und Adolf Susterhenn aus der rheinlandpfälzischen CDU vertraten die Position der christlichen Parteien und der Kirchen als Mitglieder des Ausschusses für Grundsatzfragen.

Entschiedene Gegner der Aufnahme des Elternrechts hingegen waren Theodor Heuss von der FDP und Carlo Schmid von der SPD, beide ebenfalls Mitglieder des Ausschusses. Heuss befürchtete, dass dadurch „das Schulgesetzgefüge der in Entstehung befindlichen Länder [...] gesprengt“¹²⁹ werden würde, denn dann käme „eine Rahmengesetzgebung [des Bundes] mit hinein, die dann maßgeblich für die Länder sein“¹³⁰ werde. Ein verfassungsgemäß verbrieftes Elternrecht hätte zur Folge, dass Eltern im Bereich der Erziehung ihrer Kinder mitbestimmen dürften, ob diese in einer konfessionell gebundenen Schule unterrichtet würden oder nicht. Da in einigen Landesverfassungen bereits die Gemeinschaftsschule, in der Kinder aller Konfessionen gemeinsam unterrichtet wurden, als die hauptsächliche öffentliche Schulform bestimmt wurde¹³¹, hätte eine solche Rahmengesetzgebung des Bundes zur Folge gehabt, dass die Länder ihre Verfassungen dahingehend hätten ändern

¹²⁷ Vgl. Deutscher Bundestag/Bundesarchiv (Hgg.), Der Parlamentarische Rat 1948-1949, Akten und Protokolle, Band 5/I, Ausschuss für Grundsatzfragen, Boppard/Rhein, 1993, S. XXI.

¹²⁸ Deutscher Bundestag/Bundesarchiv, Der Parlamentarische Rat 5/I, Ausschuss für Grundsatzfragen, S. XLII.

¹²⁹ Deutscher Bundestag/Bundesarchiv, Der Parlamentarische Rat 5/I, Ausschuss für Grundsatzfragen, S. XLII.

¹³⁰ Heuss auf der achten Sitzung des Ausschusses am 7. Oktober 1948, in: Ebd. S. 218.

¹³¹ So beispielsweise Baden (Art. 28, Simultanschulen [synonym verwendet für Gemeinschaftsschulen], Verfassung von 1947; Art. 25 der Verfassung sieht allerdings grundsätzlich ein Elternrecht in Erziehungsangelegenheiten vor; dieses wird jedoch nicht näher ausgeführt); Bremen (Art. 32, sogar mit bekenntnismäßig nicht gebundenem Unterricht in Biblischer Geschichte, Verfassung von 1947); Hessen (Art. 56, Gemeinschaftsschulen, Verfassung von 1946); Württemberg-Baden (Art. 37, Gemeinschaftsschulen, Verfassung von 1946).

müssen, dass den Eltern das Recht eingeräumt würde, einen Antrag auf die Errichtung einer Konfessionsschule zu stellen.¹³²

Carlo Schmid wies darüber hinaus auf den provisorischen Charakter des zu schaffenden Grundgesetzes hin, das zunächst nur als Übergangsverfassung bis zur Wiedervereinigung mit dem Osten angesehen wurde: „Rechtssätze, in denen die Inhalte unseres Gemeinschaftslebens verfaßt werden sollen, können nicht von uns in Stellvertretung für das Ganze aufgestellt und geformt werden. Hier brauchen wir, um etwas Gültiges zu schaffen, das Wort unserer Brüder im Osten. [...] Lebensordnungen dort schaffen, wo man nur ein Provisorium machen will, - das geht nicht.“¹³³ Er befürchtete zudem, dass weitere Grundrechtsforderungen wie beispielsweise hinsichtlich der Sozialisierung oder der Wirtschaftsverfassung folgen würden, wenn man das die Gesellschaftsordnung prägende Elternrecht aufnehmen würde.¹³⁴ Auch Heuss äußerte auf der vierundzwanzigsten Sitzung im November grundsätzliche Bedenken, Grundrechte, die über „die subjektiven öffentlichen Rechte[, die keine] Individualrechte, sondern Gruppenrechte [seien]“¹³⁵ hinausgingen, mit aufzunehmen. Insbesondere von Seiten der Sozialdemokraten sei dann zu befürchten, dass diese dann „mit einem Katalog von Lebensordnungen anmarschieren“¹³⁶ würden. Zudem seien die Zuständigkeiten des Bundes klar festgelegt worden und diese seien weder im Bereich der Kirchen- noch der Schulangelegenheiten bestimmt worden. Die einzelnen Länder seien schließlich jeweils stark geprägt von einer bestimmten Konfession, daher könne das Grundgesetz hier nicht regelnd eingreifen.

Unterstützung erhielten beide von Walter Menzel (SPD), welcher auf der Sitzung des Ausschusses im Dezember die Auffassung vertrat, „daß, wenn man den Charakter des Föderativen wirklich bejah[e], dann alle Fragen, die auf dem kulturellen und sozialen Gebiet liegen, überhaupt gar nicht dem Bunde zugestehen sollte“¹³⁷. Vor allem Süsterhenn hielt beharrlich daran fest, dass „gewisse Grundsätze, die im ganzen Bundesgebiet Geltung haben

¹³² Von Seiten der CDU/CSU wurde im November folgende Formulierung als Diskussionsgrundlage für einen Elternrechtsartikel vorgeschlagen: „Pflege und Erziehung der eigenen Kinder ist das natürliche Recht und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Dieses Recht ist auch bei der Bestimmung des religiös-weltanschaulichen Charakters der Schule und durch Sicherung der Unterrichtsfreiheit zu wahren. [...]“ Heuss hatte mit dem ersten Satz der Formulierung keine Schwierigkeiten, der zweite Satz hingegen sei „keine Deklaration mehr, sondern daraus [entstehe] ein materielles, verbindliches Recht“, was einige Länder zur Abänderung ihrer bestehenden Verfassungen zwänge. In: Neunundzwanzigste Sitzung, Deutscher Bundestag/Bundesarchiv (Hgg.), Der Parlamentarische Rat 5/II, Ausschuss für Grundsatzfragen, S. 809.

¹³³ Der Parlamentarische Rat 5/I, Ausschuss für Grundsatzfragen, S. 217.

¹³⁴ Vgl. ebd. S. 217f.

¹³⁵ Der Parlamentarische Rat 5/I, Ausschuss für Grundsatzfragen, S. 636.

¹³⁶ Ebd.

¹³⁷ Deutscher Bundestag/Bundesarchiv (Hgg.), Der Parlamentarische Rat 1948-1949, Akten und Protokolle, Band 5/II, Ausschuss für Grundsatzfragen, Boppard/Rhein 1993, S. 806.

sollten“¹³⁸ und die der Gesetzgebungskompetenz der Länder im Übrigen nicht entgegenstünden, im Grundgesetz festgeschrieben werden, denn der Föderalismus bedeute „nicht nur ausschließlich Länderrecht [...], sondern auch eine gewisse Gemeinsamkeit bei gewissen Grundfragen“¹³⁹. Die Wichtigkeit dieser Streitfrage zeigte sich während der neunundzwanzigsten Sitzung des Ausschusses durch die Bemerkung Süsterhenns, dass dies „eine der ernstesten Fragen [...] für [die] Gesamthaltung [der Fraktion der CDU/CSU] in der ganzen Verfassungsfrage“¹⁴⁰ sei. Es stand demnach zu befürchten, dass ohne ein Entgegenkommen die Zustimmung der Christdemokraten zum Grundgesetz gefährdet war. Von Seiten der SPD mussten sie sich allerdings den Vorwurf machen lassen, dass der eigentliche Grund für das strikte Festhalten an einer Aufnahme des Elternrechts in das Grundgesetz, obwohl dieses in den süddeutschen Ländern durch die Landesverfassungen bereits gesichert war, sei, dass man so die eigene Schulpolitik der konfessionellen Trennung der Schülerschaft durchsetzen wollte.¹⁴¹

Mit dem sechsten Grundgesetzartikel wurde schließlich ein Kompromiss gefunden, der ein grundsätzliches Elternrecht einräumte, dieses aber hinsichtlich des Schulwesens nicht spezifizierte. Neben den süddeutschen Ländern, die ein Elternrecht bereits vor dem Grundgesetz in ihren Verfassungen verankert hatten, konnte sich außer in Nordrhein-Westfalen mit der Verfassung von 1950 und 1954 in Niedersachsen mit dem *Gesetz über das öffentliche Schulwesen in Niedersachsen*¹⁴² ein verfassungsgemäßes Elternrecht hinsichtlich der konfessionellen Prägung des Schulwesens nicht durchsetzen. Bremen, Hamburg und Schleswig-Holstein behielten ihre Verfassung diesbezüglich bei. Außerdem wurde mit dem siebten Artikel des Grundgesetzes die Bestimmung, dass Religion ein ordentliches Lehrfach ist, durchgesetzt.

Die Rahmengesetzgebung des Bundes für das Schulwesen war damit von vornherein klar eingeschränkt. An weitergehende Reformen wie eine Erweiterung der gemeinsamen Grundschulzeit auf sechs oder gar acht Jahre, die bundeseinheitlich gültig wären, war überhaupt nicht zu denken und sie wurden vom Parlamentarischen Rat auch nicht diskutiert.

¹³⁸ Deutscher Bundestag/Bundesarchiv (Hgg.), Der Parlamentarische Rat 1948-1949, Akten und Protokolle, Band 5/II, Ausschuss für Grundsatzfragen, Boppard/Rhein 1993, S. 807.

¹³⁹ Ebd. S. 808.

¹⁴⁰ Deutscher Bundestag/Bundesarchiv (Hgg.), Der Parlamentarische Rat 5/I, Ausschuss für Grundsatzfragen, S. 815.

¹⁴¹ Vgl. Ebd. S. 819.

¹⁴² Vgl. § 2 des Gesetzes über das öffentliche Schulwesen in Niedersachsen vom 14. September 1954, Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt, Nr. 19.

Der eigenständigen Schulentwicklung der Länder waren somit durch das Grundgesetz keine Steine in den Weg gelegt worden.

4.2.4.2 Die konkurrierende Gesetzgebung und die berufliche Bildung

Bevor der Parlamentarische Rat am 01. September 1948 seine Arbeit aufnahm, tagte vom 10. bis zum 23. August 1948 der Verfassungskonvent auf Herrenchiemsee. Der Konvent, bestehend aus Mitarbeitern der einzelnen Ländervertretungen sowie einiger Sachverständiger, sollte einen ersten Entwurf für eine Verfassung ausarbeiten. Der *Chiemseer Entwurf* zeigt, dass Umsetzungsversuche der Forderung der Alliierten nach einer Verfassung föderativen Charakters sich zwischen einem Bundesstaat und einem Staatenbund bewegte. Der Mehrheitsvorschlag für eine Präambel formulierte dies als „Bundesrepublik“¹⁴³ und der Minderheitsvorschlag als „Bund deutscher Länder“¹⁴⁴, durchgesetzt hatte sich schließlich erstere Formulierung für den zukünftigen Bundesstaat.

Grundsätzlich sah der Entwurf vor, dass die staatlichen Befugnisse und Aufgaben Sache der Länder seien, soweit keine ausdrückliche Zuweisung an den Bund durch das Grundgesetz erfolge.¹⁴⁵ Um die gesetzgeberischen Kompetenzen zwischen dem Bund und den Ländern zu regeln, sah der Entwurf bereits eine *Vorrang-* und eine *ausschließliche Gesetzgebung* des Bundes vor.¹⁴⁶ Die Vorranggesetzgebung – im späteren Grundgesetz als konkurrierende Gesetzgebung bezeichnet – bestimmte, dass die Länder das Gesetzgebungsrecht hätten, solange der Bund davon keinen Gebrauch mache. Die ausschließliche Gesetzgebung sollte nur in denjenigen Bereichen gelten, bei denen eine einheitliche Regelung unabdingbar schien.¹⁴⁷ Der Entwurf lässt demnach den Anschein entstehen, dass der Bereich der kulturellen Angelegenheiten als ausschließliche Ländersache gelten sollte, da schulische Angelegenheiten weder im Bereich der ausschließlichen noch

¹⁴³ „Chiemseer Entwurf“ Grundgesetz für einen Bund deutscher Länder, online unter: <http://www.verfassungen.de/de/de49/chiemseerentwurf48.htm> (30.12.2014). Der Mehrheitsvorschlag griff im nachfolgenden Teilsatz zwar auch die Formulierung „Bund deutscher Länder“ auf, allerdings wirkt dies durch den ersten festen Begriff der Bundesrepublik eher wie eine zusätzliche Erläuterung.

¹⁴⁴ Ebd.

¹⁴⁵ Vgl. Art. 30 des Entwurfes, die Bestimmung wurde im Wesentlichen in den Art. 30 des Grundgesetzes übernommen.

¹⁴⁶ Vgl. die Artikel 30 bis 36 des Entwurfes. Das Grundgesetz behandelt die Inhalte in den Artikeln 70 bis 75.

¹⁴⁷ Vgl. hierzu den formulierten Grundsatz im GG, Art. 72: ... wenn und soweit die Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse im Bundesgebiet oder die Wahrung der Rechts- und Wirtschaftseinheit im gesamtstaatlichen Interesse eine bundesgesetzliche Regelung erforderlich macht.

der Vorranggesetzgebung formuliert wurden. Alle nicht formulierten Bereiche sollten folglich in den Zuständigkeitsbereich der Länder fallen.¹⁴⁸

Allerdings muss besonders eine Formulierung im Bereich der Vorranggesetzgebung näher untersucht werden: Artikel 36 des Entwurfes bestimmte, dass „der Bund Vorrang bei der Gesetzgebung über 7. das Wirtschaftsrecht (Bergbau, Industrie, Energiewirtschaft, Handwerk, Gewerbe, Handel, Bank- und Börsenwesen, Privatversicherung)“¹⁴⁹ habe. Daneben sollte der Bund die Bereiche Arbeitsrecht und Zulassung zu ärztlichen Berufen erhalten. Auf den ersten Blick scheint die Formulierung keine Beschneidung der Gesetzgebungskompetenz der Länder zu sein.

Wenn man allerdings berücksichtigt, dass die berufliche Bildung traditionell in den Bereich der Kammern, also der Industrie- und Handelskammern sowie der Handwerkskammern fiel, kommt der Formulierung eine andere Bedeutung zu. Der Bund hätte folglich aus dem Gesetz seine Zuständigkeit, wenn auch in Konkurrenz zu den Ländern, im Bereich der beruflichen Ausbildung im dualen System ableiten können. Später sollte sich zeigen, dass der Zusammenhang zwischen den oben genannten Bereichen und der beruflichen Ausbildung hergestellt wurde, denn 1969 wurde Artikel 74 wie folgt geändert: Dem Bund wurde bei der konkurrierenden Gesetzgebung das Recht auf Regelung der Ausbildungsbeihilfen neben dem schon bestehenden Recht der Förderung der wissenschaftlichen Forschung eingeräumt. Artikel 75, der dem Bund ermöglicht, Rahmenvorschriften für die Gesetzgebung der Länder zu erlassen, wurde um den Bereich der allgemeinen Grundsätze des Hochschulwesens ergänzt. Außerdem erhielt er durch die einundzwanzigste Grundgesetzänderung des gleichen Jahres Kompetenzen im Bereich der Bildungsplanung.¹⁵⁰

Eine Folge davon war die Gründung des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (BMBW, heute BMBF), welches fortan die Aufgaben der Bildungsplanung und Forschungsförderung übernahm. In der aktuellen Fassung des Grundgesetzes steht dem

¹⁴⁸ Auch im Ausschuss für Zuständigkeitsabgrenzung stand die grundsätzliche Kulturhoheit der Länder nicht zur Debatte, vgl. hierzu: Dr. Walter Strauß (CDU), stellvertretender Vorsitzender des Ausschusses auf der vierten Sitzung am 24. September 1948, in: Deutscher Bundestag/Bundesarchiv (Hgg.), Der Parlamentarische Rat 1948-1949, Akten und Protokolle, Band 3, Ausschuss für Zuständigkeitsabgrenzung, Boppard/Rhein 1986, S. 153.

¹⁴⁹ Wurde fast wörtlich so in Artikel 74 des Grundgesetzes übernommen.

¹⁵⁰ Einundzwanzigstes Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes vom 12. Mai 1969, Bundesgesetzblatt Teil I, Nr. 37 vom 14.05.1969, S. 359. Hinter Abschnitt VIII, Gemeinschaftsaufgaben, wurden Artikel 91 a und 91 b eingefügt. Online unter: http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl169s0359.pdf (01.01.2015). Vgl. hierzu auch Kapitel 3., 3.2, 3.3 und 3.4.

Bund im Bereich der konkurrierenden Gesetzgebung darüber hinaus das Recht zu, Regelungen im Bereich der Hochschulzulassung und der Hochschulabschlüsse zu treffen. Außerdem hat er, wieder abgeleitet von seinem Recht, im Bereich des Arbeitsrechtes und der Wirtschaft die Gesetzgebung wahrzunehmen, das Recht den berufsspezifischen Teil der dualen Ausbildung zu regeln.¹⁵¹ Von diesem Recht machte der Bund 1969 mit dem *Berufsbildungsgesetz*¹⁵² Gebrauch, welches eine bundeseinheitliche Rechtsgrundlage für die berufliche Bildung schuf.

Dass man befürchtete, den Zuständigkeitsbereich für die berufliche Ausbildung zu verlieren, zeigt ein Protokoll der Plenarsitzungen der Kultusministerkonferenz. Die Minister tagten am 19. und 20. Oktober 1948 in Ravensburg. Im Zusammenhang mit dem Tagesordnungspunkt *Bildung von Ausschüssen der ständigen Konferenz der westdeutschen Kultusminister* wurde mitgeteilt, dass „vom Bizonalen Hauptamt für Wirtschaft in Frankfurt ein Ausschuss [gebildet worden sei], der sich auch mit dem Berufs- und Fachschulwesen befasst, [...] ein Ausschuss, der auf den 3. November zu einer Sitzung eingeladen hat, an dem aber die Kultministerien der Länder als solche überhaupt nicht beteiligt worden sind.“¹⁵³ Maßgeblich an der Einrichtung des „Länderfachausschusses für Berufsausbildung und Berufsförderung“¹⁵⁴ sei dabei der frühere Ministerialrat im preußischen Handelsministerium, Dr. Ziertmann, beteiligt gewesen. Dieser habe „ursprünglich versucht, das Berufsschulwesen aus den Kultverwaltungen herauszulösen. Nachdem dies gescheitert [sei], konzentrierte sich sein Interesse auf die praktische Berufsausbildung, welche ja von der Wirtschaftsverwaltung geleitet [werde].“¹⁵⁵

Der Wirtschaftsrat des Vereinigten Wirtschaftsgebietes war ein Vorläufer einer bundeseinheitlichen Institution und eine Überführung der Aufgaben und Kompetenzbereiche in ein späteres Wirtschafts- und Finanzministerium war die logische Folge. So mussten die Kultusminister zu Recht befürchten, dass der Bereich der

¹⁵¹ Vgl. hierzu Art. 74 Abs. 1 Nr. 11, 12 und 19 GG. Diese Ableitung ist juristisch umstritten, denn die genannten Bereiche in der Klammer könnten entweder als eine „abschließende Legaldefinition des Begriffs Wirtschaft oder als beispielhafte Aufzählung“ gewertet werden. Die Interpretation der beispielhaften Aufzählung ließe deutlich mehr Spielraum für zu regelnde wirtschaftliche Bereiche durch den Bund. Hierzu: Herrmann Avenarius und Johannes Rux, Rechtsprobleme der Berufsausbildung, Rechtsgutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, Frankfurt 2003, S. 13ff.

¹⁵² Berufsbildungsgesetz vom 14. August 1969, in: Bundesgesetzblatt I 1969, 1112, online unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_40-jahre-bbig_bbig.pdf (06.11.2016). Es legte neben Vorschriften zur dualen Ausbildung fest, dass ein Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (§ 60 Abs. 1) gegründet werden sollte. Die Gründung als Bundesinstitut für Berufsbildung - heute unter Rechtsaufsicht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) - erfolgte 1970.

¹⁵³ KMK-Protokoll, 5. Sitzung vom 19./20. Oktober 1948, S. 4.

¹⁵⁴ Ebd.

¹⁵⁵ KMK-Protokoll, 5. Sitzung vom 19./20. Oktober 1948, S. 4.

Berufsausbildung ihren Händen entgleiten würde, wenn sie die Vorgänge nicht entschieden ablehnten. Daher wurde beschlossen, ein Protestschreiben zu formulieren, in dem zum Ausdruck gebracht werden sollte, dass „das Berufsschulwesen jeder Art ausschließlich Sache der Verwaltungen der Länder sein müsse.“¹⁵⁶

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die schulische Kulturhoheit der Länder in den Anfangsjahren der Bundesrepublik im allgemeinbildenden Bereich nicht gefährdet war. Lediglich die Formulierungen der konkurrierenden Gesetzgebung boten Potenzial zur Beschneidung der Zuständigkeit der Länder im Bereich der beruflichen Ausbildung im dualen System. Problematisch für Verfechter der Kulturhoheit der Länder war dabei, dass das Grundgesetz die ausschließlichen Zuständigkeiten der Länder nur negativ definierte – nur das, was nicht aufgeführt war, gehörte also in den Bereich der Bundesländer. Auch bei der konkurrierenden Gesetzgebung haben die Länder schließlich nur solange legislative Rechte, wie der Bund von seinem Recht keinen Gebrauch macht. Berücksichtigt man, dass „die in Art. 74 Abs. 1 Nr. 11 GG begründete Regelungskompetenz des Bundes [...] nicht nur das Verhalten *im* wirtschaftlichen Verkehr, sondern auch den Zugang *zu* diesem Verkehr“¹⁵⁷ erfasst, kann jedoch auch diskutiert werden, ob neben der beruflichen nicht auch die allgemeine den Zugang zur Wirtschaft gestattet.

Geht man davon aus, dass jegliche Form der Bildung letztlich darauf ausgerichtet ist, den Zugang zur Wirtschaft zu ermöglichen, dann ließe sich hiermit eine Regelung auf bundesstaatlicher Ebene durchaus begründen. In diesem Zusammenhang lassen sich die Ängste der Kultusminister leichter nachvollziehen, denn sie mussten befürchten, dass einer ersten Beschneidung ihrer Zuständigkeiten weitere folgen würden. Daher verwundert es kaum, dass die Minister nach dem Erlass des Grundgesetzes im Oktober 1949 eine EntschlieÙung veröffentlichten, in der sie betonten, dass

das Bonner Grundgesetz die Kulturhoheit der Länder innerhalb der Bundesrepublik Deutschlands staatsrechtlich anerkennt. [Darüber hinaus wird festgehalten, dass] die Ständige Konferenz der Kultusminister [...] das einzig zuständige und verantwortliche Organ für die Kulturpolitik der Länder [ist], soweit es sich um Angelegenheiten handelt, die mehrere oder alle Länder betreffen und von überregionaler Bedeutung sind. [Sie werde] daher darauf hinwirken, daß die Kulturhoheit der Länder bei allen Maßnahmen der Bundesorgane und der Bundesbehörden gewahrt bleibt, und darüber wachen, daß ihre kulturpolitische Arbeit keine Einschränkung erfährt.¹⁵⁸

Begründet wurde dieser Anspruch erneut mit der „totalitäre[n] und zentralistische[n] Kulturpolitik der jüngsten Vergangenheit, [welche die] verhängnisvolle Verwirrung und

¹⁵⁶ KMK-Protokoll, 5. Sitzung vom 19./20. Oktober 1948, S. 4.

¹⁵⁷ Avenarius/Rux, Rechtsprobleme Berufsausbildung, S. 15.

¹⁵⁸ EntschlieÙung der Kultusministerkonferenz vom 18. Oktober 1949, in: Anweiler, Bildungspolitik, S. 86.

Knechtung des Geistes und die Anfälligkeit vieler Deutscher gegenüber dem Ungeist mitverschuldet [habe. Eine Wende könne erzielt werden, wenn] die landsmannschaftliche und geschichtlich gewordene Eigenständigkeit sowie [...] die Mannigfaltigkeit der sozialen Gegebenheiten“¹⁵⁹ berücksichtigt würden. Hier verdichteten sich sowohl die Forderungen der Besatzungsmächte nach einer weitest gehenden Auflösung der zentralistischen Strukturen, die für die NS-Diktatur als mitverantwortlich galten, als auch die zeitgenössischen Strömungen, die den Rückgriff auf das Weimarer föderalistische Bildungssystem einer Neuordnung der schulischen Landschaft vorzogen.

¹⁵⁹ EntschlieÙung der Kultusministerkonferenz vom 18. Oktober 1949, in: Anweiler, Bildungspolitik, S. 86.

5. Die Bildungspolitik der Parteien

Einführend soll hier in aller Kürze auf die grundsätzliche Situation des deutschen Bildungswesens nach dem Zweiten Weltkrieg hingewiesen werden: Auch wenn Forderungen nach mehr sozialer Gerechtigkeit die Bildungspolitik beherrschten, blieb es beim traditionellen dreigliedrigen System, an dessen zahlenmäßig kleiner Spitze das humanistisch geprägte Gymnasium stand.

Das Abitur – Voraussetzung für leitende Positionen in Wirtschaft und Gesellschaft – konnte, von Sonderprüfungen abgesehen [...] noch immer nur erreicht werden konnte durch den Abschluß einer gymnasialen Ausbildung, die bestimmten Gruppen weitgehend versperrt war [...]: Für Kinder aus den unteren Bevölkerungsschichten blieb nur die ‚Bildungssackgasse‘ der Volksschule, auch wenn sie sich noch so begabt zeigten.¹

Noch nicht einmal fünf Prozent der Schüler der Gymnasien waren Kinder aus Arbeiterfamilien, was nicht nur aufgrund der Tradition des Gymnasiums mit seinem Standes- oder Klassencharakter zurückzuführen war, denn viele „Eltern aus unteren Sozialschichten [...] zeigten meist gar kein Interesse an einer gymnasialen Ausbildung ihrer Söhne und Töchter, [nicht zuletzt, weil dort] die alltägliche Lebenswirklichkeit [durch die humboldtsche Bildungstradition] kaum eine Rolle“² spielte. Auch wenn sich Formen des *Zweiten Bildungsweges*, die einen Zugang zur Hochschule ermöglichten, rasch wieder etablierten, waren diese Bildungsgänge originär Berufstätigen vorbehalten, die ihre erste Schullaufbahn abgeschlossen hatten. Diesen Weg konnten nicht so viele Berufstätige einschlagen, denn er war schließlich mit hohem Aufwand und Kosten verbunden.³ Die meisten Volks- und Mittelschulabgänger blieben bei ihrer beruflichen Tätigkeit, was dann problematisch wurde, als der Arbeitsmarkt mehr und besser ausgebildete Fachkräfte benötigte und die Rufe nach mehr Chancengleichheit ein solches Maß annahmen, dass die Kulturpolitiker sich Reformen nicht mehr entziehen konnten.

Tatsächlich wurden in den ersten beiden Nachkriegsjahrzehnten die Diskussionen zu inneren und äußeren Schulreformen wiederaufgenommen. Im Einzelnen sind hier zu nennen: die „Verlängerung der Grundschulzeit auf sechs oder acht Jahre [...], Forderungen nach mehr Übergangsmöglichkeiten zwischen den Schularten, nach Öffnung der Höheren

¹ Gerhard Kühnhold, Möglichkeiten und Grenzen eines erwachsenengemäßen, berufsbezogenen Unterrichts an den Instituten zur Erlangung der Hochschulreife („Kollegs“), phil. Diss. Gesamthochschule Kassel, Bad Honnef 1979, S. 13.

² Ebd. S. 14f.

³ Die Zahl der Teilnehmer des Zweiten Bildungsweges mit dem Ziel der Hochschulreife war in den ersten Jahren noch äußerst gering: Anfang der 1960er Jahre waren dies nur 920 Absolventen in der gesamten Bundesrepublik. Vgl. Wolf-Dietrich Greinert, Realistische Bildung in Deutschland, Ihre Geschichte und ihre aktuelle Bedeutung, in: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 33, hg. von Rolf Arnold, Hohengehren 2003, S. 106.

Schulen für Kinder aus sozial schwächeren Bevölkerungsschichten [...], Verzicht auf konfessionelle Trennung [und] nach hochschulmäßiger Ausbildung *aller* Lehrer.“⁴ Unter dem Schlagwort der *Chancengleichheit* kulminierten vor allem in den 1960er Jahren die Reformbestrebungen zur äußeren Umgestaltung des Bildungswesens. Diese konzentrierten sich zunächst auf die allgemeinbildenden Schulen, hatten aber in der Folgezeit, die viele Reformbemühungen wieder zum Erliegen brachte, unmittelbare Auswirkungen für das berufliche Bildungswesen, was in dieser Arbeit aufgezeigt werden soll.

Die Kultusminister vertraten auf der Kultusministerkonferenz stets auch parteipolitische Interessen der jeweiligen Landesregierung. Da die Länder der Bundesrepublik von den beiden großen Volksparteien CDU/CSU und SPD dominiert waren, soll daher im Wesentlichen der Blick auf die kulturpolitischen Ansätze dieser beiden Parteien gelenkt werden.⁵ Die wesentlichen bildungspolitischen Leitlinien der FDP werden in aller Kürze ergänzt, da sie häufig Koalitionspartner waren, allerdings im untersuchten Zeitraum bis auf zwei sehr kurze Episoden in Niedersachsen keine Kultusminister stellten.⁶

Die von Picht 1964 prognostizierte *deutsche Bildungskatastrophe* verstärkte in der Bundesrepublik den Reformeifer für das Bildungswesen, bei dem geeignete Mittel gesucht wurden, mit denen bessere Bildung für mehr Schüler zu erzielen war, so dass der Bedarf für den Arbeitsmarkt langfristig gedeckt werden konnte. Im Wesentlichen ging es dabei um die mögliche Reform des gegliederten Schulwesens: Konnten Reformen eingeleitet werden, ohne das bestehende gegliederte System aufzugeben oder war die Gesamtschule doch das geeignete Mittel, um die Chancengleichheit zu verbessern und den Anforderungen des Arbeitsmarktes gerecht zu werden? Darüber hinaus stellte sich erneut die Frage nach einer verstärkten Beteiligung des Bundes über die verfassungsmäßigen Kompetenzen hinaus, die sich aus dem Grundgesetz und den Ländergesetzgebungen ergaben. Wie konnte das föderalistische Prinzip der grundsätzlichen Kulturhoheit der Länder erhalten bleiben, ohne dabei eine notwendige gemeinsame Bildungsplanung zu blockieren? Die Diskussion um das gegliederte oder das einheitliche Schulwesen war eine grundsätzliche. Zudem war sie

⁴ Wolfgang Klafki, Die fünfziger Jahre, – eine Phase schulorganisatorischer Restauration. Zur Schulpolitik und Schulentwicklung im ersten Jahrzehnt der Bundesrepublik, in: Die fünfziger Jahre, Beiträge zu Politik und Kultur, hg. von Dieter Bänsch, Tübingen 1985, S. 143.

⁵ Die SPD wandelte sich seit dem Godesberger Programm 1959 von der Interessenpartei der Arbeiterschaft zur Volkspartei.

⁶ 1955 wurde Leonard Schlüter von der FDP als niedersächsischer Kultusminister eingesetzt, allerdings musste er aufgrund öffentlicher Proteste wegen seiner rechtsgerichteten Einstellung nach einigen Wochen wieder zurücktreten. Vgl. Teresa Nentwig, 60 Jahre Schlüter-Affäre, Göttinger Institut für Demokratieforschung (26. Mai 2015), online unter: <http://www.demokratie-goettingen.de/blog/goettingen-60-jahre-schluter-affaere> (07.11.2016). Auch Richard Tantz, im September 1955 als niedersächsischer Kultusminister berufen, behielt sein Amt nur für die kurze Dauer bis Februar 1956, dann trat er zurück.

ideologisch aufgeheizt, denn die Einheitsschule⁷ stand von Anbeginn an unter dem Verdacht, in die ideologische Nähe des Schulwesens in der DDR zu gelangen, was nicht nur von konservativen Politikern instrumentalisiert wurde. Auch die Sozialdemokraten bemühten sich darum, sich von der sozialistischen Einheitsschule abzugrenzen, was sich bei der Untersuchung der Veränderungen der Bezeichnungen für die angestrebte nichtgegliederte Schule zeigt.⁸

Zunächst ist es sinnvoll, sich die Regierungsverteilung in den westdeutschen Ländern im Zeitraum zwischen 1960 und ungefähr 1980 zu vergegenwärtigen.⁹ Die Parteien konnten bis auf die Länder Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen ihre Regierungsverantwortung stabil fortsetzen.¹⁰ In Niedersachsen wechselte die Regierung 1976 von der SPD zu den Christdemokraten und in Nordrhein-Westfalen im Jahr 1966 von der CDU zur SPD. So waren von der CDU/CSU im genannten Zeitraum dominierte Länder: Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz, das Saarland und Schleswig-Holstein.¹¹

Die Sozialdemokraten regierten hingegen in den drei Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg, außerdem in Hessen, Niedersachsen (bis 1976) und ab 1966 in Nordrhein-Westfalen. Da in der Regel Koalitionen gebildet wurden, konnte jedoch nur mit Einschränkung der eigene politische Wille durchgesetzt werden. Bayern, Rheinland-Pfalz, das Saarland und Schleswig-Holstein konnten dagegen die christdemokratischen Positionen stärker umsetzen, da sie dort bessere Wahlergebnisse erzielten. Gleiches gilt für die 1970er und 1980er Jahre für den Stadtstaat Bremen, hier jedoch hatten die Sozialdemokraten eine starke Stellung. Die Machtverteilung in den Bundesländern zeigt, dass die CDU/CSU insgesamt deutlich stärker vertreten war. In den von ihnen (mit)regierten Ländern lebten vier Fünftel der Gesamtbevölkerung der Bundesrepublik, dennoch war eine Durchsetzung von Reformen, die von den Sozialdemokraten präferiert wurden, nicht vollkommen undenkbar gewesen. Insbesondere nach dem Antritt der sozialliberalen Koalition unter Bundeskanzler Willy Brandt mussten die Christdemokraten unter Reformdruck geraten, wollten sie nicht riskieren, in den Bundesländern auch noch an Erfolg einzubüßen.

⁷ Hier verwendet als Sammelbegriff für die Idee einer Schule, an der Schüler möglichst lange, wenn auch nicht in allen Fächern und auch nicht auf gleichem Niveau, gemeinsam unterrichtet werden.

⁸ Vgl. hierzu Kapitel 5.2.1.

⁹ Vgl. hierzu auch die Darstellung der politischen Verhältnisse im ersten bundesrepublikanischen Jahrzehnt von Klafki, *Die fünfziger Jahre*, S. 132f.

¹⁰ Ein differenzierter Blick auf Änderungen in den Koalitionen wird im Zusammenhang zur Gesamtschuldiskussion für die Länder Berlin, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und das Saarland unter Kapitel 5.2.2 vorgenommen.

¹¹ In Niedersachsen musste die SPD von 1955 bis 1959 in die Opposition gehen, danach konnte sie bis 1976 wieder die Regierungsverantwortung übernehmen.

5.1 Die Bildungspolitik der CDU/CSU

5.1.1 Die 1950er Jahre

Die Nachkriegsjahre waren zunächst besonders vom Kampf der christdemokratischen Parteien um die Wiedereinführung und den anschließenden Erhalt der Bekenntnisschule und um die Stärkung des Elternrechts – und in diesem Zusammenhang dem Recht auf Privatschulen – geprägt. Das Bildungswesen sollte in tradierter Form, also gegliedert, aufgebaut bleiben. Das Gymnasium erhielt dabei einen hohen Stellenwert, da hier die notwendige gesellschaftliche Elite ausgebildet werden sollte. Allgemeinbildung hatte einen klaren Vorrang vor einer (beruflichen) Spezialisierung, denn Bildung sollte am Gymnasium vermittelt werden, ohne gleich auf ihre Verwertbarkeit für den Arbeitsmarkt hin überprüft zu werden. Das Christentum und die Besinnung auf die Antike sollten in der Tradition der Ideale des Abendlandes moralische Gesundung ermöglichen. Die Sozialdemokraten hingegen sahen in dem möglichst langen gemeinsamen Schulbildungsweg die geeignete Lösung zur Überwindung der Bildung von Machteliten, welche demokratische Strukturen aushebeln konnten.

Chancengleichheit wurde auch von der CDU/CSU eingefordert, allerdings hielt man eine wirtschaftliche Stärkung der Familien für das geeignete Mittel diese zu erreichen. Eine so gestärkte Familie sei dann selbst in der Lage, für die bessere Bildung ihrer Kinder zu sorgen.¹² Das Elternrecht wurde betont und eine zu starke Einmischung des Staates in die Erziehung abgelehnt. Die Gesamtschule wurde entschieden missbilligt, nicht nur, weil eine Senkung des Bildungsniveaus befürchtet wurde¹³, sondern auch, weil ihr immer wieder der Vorwurf gemacht wurde, nach östlichem Vorbild sozialistische Gleichmacherei voranzutreiben. Eine höhere Schulbildung für breitere Schichten wurde von den Christdemokraten zunächst noch zurückgewiesen:

Der Zugang zur höheren Schule soll erschwert werden, da es im Interesse des Volkes liegt, in den kommenden Jahrzehnten der Armut und harten Arbeit die Schicht der führenden Berufe qualitativ zu fördern und quantitativ zu beschränken. Um so wichtiger ist es, daß den Minderbemittelten, Hochbegabten der Weg zu dieser Schicht geöffnet wird.¹⁴

¹² Vgl. hierzu Leitsätze und Erklärung zu Bildung und Beruf, erarbeitet auf dem 2. Kulturpolitischen Kongreß der CDU/CSU in Augsburg 1962, in: Günter Scharfenberg (Hg.) Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien in der BRD 1945-1975, BD. 2: CDU/CSU, Berlin 1976. S. 64 und S. 69.

¹³ Dieser Vorwurf wurde auch dem Bildungswesen unter nationalsozialistischer Herrschaft gemacht und galt daher als ein weiteres Argument dafür, das tradierte selektive System im christlichen Sinne wiederherzustellen. Vgl. dazu: Frankfurter Grundsätze, Frühjahr 1946, in: Scharfenberg, Dokumente Bildungspolitik (CDU/CSU), S. 7.

¹⁴ Frankfurter Grundsätze, Frühjahr 1946, in: Scharfenberg, Dokumente Bildungspolitik (CDU/CSU), S. 7.

Der hessische Kultusminister Erwin Stein (CDU), der zu den reformorientierten Christdemokraten zu zählen ist, sah 1950 die Aufgabe des Erziehungswesens vor allem darin, „gleiche Bildungsmöglichkeiten für alle“¹⁵ zu schaffen, eine Auslese nach Leistungsfähigkeit schließe dies aber nicht aus. Bildung sei dabei nicht mehr nur über die höhere Schule, sondern auch über den beruflichen Weg zu erzielen. Damit tätigte er einen ersten Schritt hin zur Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung, der sich in den nachfolgenden Jahren als besonders nützlich erweisen sollte, um den Zugang zum Hochschulwesen über den klassischen Weg der Höheren Schule durch den Ausbau der beruflichen Schulen zu erweitern. Zudem sollte der Unterricht neben der Hebung des Leistungsstandes vor allem dahingehend reformiert werden, dass Urteilsfähigkeit und demokratische Gesinnung der nachfolgenden Generation gestärkt würden, pädagogische Reformen demnach, die eine Veränderung des Schulaufbaus nicht benötigten. Stein folgerte:

Der in den Ländern noch nicht zur Ruhe gekommene Streit über die Dauer der Grundschulzeit, um die Eigenständigkeit der höheren Schule und um Form und Berechtigung der Schultypen [seien] nur Probleme zweiten Ranges, die an der pädagogischen Forderung der Gegenwart vorbeigehen.¹⁶

In den ersten Jahren nach 1950 stand das föderalistische Prinzip im Bildungswesen besonders in der Kritik, denn die noch junge KMK hatte dem entstandenen *Schulchaos* bisher noch nicht durch Vereinheitlichungsabkommen genügend Abhilfe verschaffen können. Von den Christdemokraten wurde die Kulturhoheit der Länder dennoch weiter verteidigt, allein schon deshalb, um zumindest in den von ihnen regierten Ländern die Bildung von Bekenntnisschulen zu erleichtern. Kultusminister Stein begründete den Kulturföderalismus 1950 auf dem Parteitag der CDU im niedersächsischen Goslar mit dem „vielfältig gearteten Deutschland [, in dem es] in einem demokratischen Staat doppelt vermessen [sei], wenn einige wenige von Staats- oder Amtswegen entscheiden wollten über den Erziehungsweg der Jugend“¹⁷. Schließlich übe, „wer [...] nur die eine oder andere Schulart ausschließlich [fordere], von Staats- oder Parteiwegen eine Diktatur“¹⁸ aus.

Hier zeigt sich, dass das Schreckgespenst der Machtkumulation, welche sich in der Zeit des Nationalsozialismus ursächlich für die Diktatur erwies, immer wieder als beliebtes Argument angeführt wurde, um die eigenen Interessen durchzusetzen. Stein räumte hier ein,

¹⁵ Erwin Stein, Um die neue deutsche Erziehung, in: Scharfenberg, Dokumente Bildungspolitik (CDU/CSU), S. 14.

¹⁶ Ebd. S. 16.

¹⁷ Erwin Stein, Der kulturpolitische Auftrag der CDU auf dem Parteitag in Goslar vom 20.-22. Oktober 1950, in: Scharfenberg, Dokumente Bildungspolitik (CDU/CSU), S. 27.

¹⁸ Ebd. S. 28.

dass dieses Prinzip dann nicht gelten könne, wenn gemeinsame deutsche Interessen berührt würden. Das föderalistische Prinzip solle auch keine mächtigen Landesbürokratien hervorbringen, welche Vorgaben an die weiter unten liegenden Ebenen im Bildungsbereich zur Durchführung anordneten. Vielmehr sollten alle beteiligten Bildungsträger und die Eltern Mitwirkungsmöglichkeiten haben, denn dies würde schließlich dazu beitragen, Entscheidungen der öffentlichen Hand nicht unmündig zu erdulden. Um gemeinsame deutsche Interessen im Kulturbereich zu wahren, wurde die Forderung erhoben, einen ständigen kulturpolitischen Ausschuss bei der Bundesgeschäftsstelle der Partei zu schaffen.¹⁹

5.1.2 Die 1960er Jahre

Als international vergleichende Studien wie beispielsweise solche im Auftrag der OECD in den 1950er Jahren Defizite im deutschen Bildungswesen aufzeigten, wurde der *Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen* 1953 vom Innenministerium und von der Kultusministerkonferenz ins Leben gerufen, um Vorschläge zur Verbesserung des Bildungswesens auszuarbeiten. Zudem wurde 1957 der *Wissenschaftsrat* gegründet, welcher für die Weiterentwicklung des Hochschulsystems zuständig war. Zu Beginn der 1960er Jahre kam schließlich Bewegung in die Reformdebatte:

Die Notwendigkeit einer langfristigen, umfassenden, länderübergreifenden Bildungsplanung wurde erstmals einer breiten Öffentlichkeit bewußt, als die Kultusministerkonferenz im Februar 1962 einen Bericht über die OECD-Konferenz vom Oktober 1961 vorlegte. [...] Als wichtigstes Ergebnis der OECD-Konferenz ist festzuhalten, daß sich die Überzeugung durchsetzte, der Ausbau des Erziehungswesens in den sechziger Jahren müsse sich auf die höhere Schule und die Hochschule konzentrieren. Der Erschließung von ‚Begabungsreserven‘, der Verbesserung des ‚Ausleseverfahrens‘ beim Übergang von der Grundschule auf Realschulen und Gymnasien und der Verdichtung des Netzes dieser Schulen galt eine breit angelegte Strategie der Bildungsplanung und Bildungspolitik.²⁰

Einen ersten größeren Schritt in Richtung Reform, nicht jedoch Aufgabe des bisherigen Schulaufbaus leistete der Deutsche Ausschuss mit seinem 1959 vorgestellten Rahmenplan²¹. Dieser Plan empfahl die Einrichtung einer zweijährigen Förderstufe, durch welche die CDU/CSU erneut das dreigliedrige Schulsystem in Gefahr sah. Anlass für die Empfehlung

¹⁹ Vgl. Erwin Stein, Der kulturpolitische Auftrag der CDU auf dem Parteitag in Goslar vom 20.-22. Oktober 1950, in: Scharfenberg, Dokumente Bildungspolitik (CDU/CSU), S. 30.

²⁰ Christoph Führ, Zur deutschen Bildungsgeschichte seit 1945, in: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band VI, 1945 bis zur Gegenwart, Erster Teilband Bundesrepublik Deutschland, hg. von Christoph Führ und Carl-Ludwig Furck, München 1998, S. 15.

²¹ Vgl. Die einzelnen Schultypen, VIII Die Förderstufe, in: Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens, hg. v. Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, Stuttgart 1960.

war die Vermeidung von Fehlentscheidungen bei der Selektion nach der vierten Grundschulklasse in die weiterführenden Schulen, die damit verbundene mögliche soziale Ungerechtigkeit und die Erkenntnis, dass die moderne Gesellschaft einen höheren Bedarf an besser gebildeten Menschen hatte.²² Durch ein verbessertes Ausleseverfahren sollten mehr Möglichkeiten geschaffen werden, Begabungsreserven auszuschöpfen. Insbesondere die bisherige Anzahl an Abiturienten bot Anlass zur Sorge, nicht nur im internationalen Vergleich, sondern auch im Hinblick auf die tatsächlichen Anforderungen, die der nationale Arbeitsmarkt an den Nachwuchs stellte. Wie Georg Picht, von 1953 bis 1962 selbst Mitglied des Deutschen Ausschusses, 1964 feststellte, würde die Anzahl an Abiturienten noch nicht einmal ausreichen, um den zukünftigen Bedarf an Lehrkräften zu decken, darüber hinaus fehlten diese auch in der freien Wirtschaft.

In der Förderstufe sollten die Schüler zwei weitere Jahre gemeinsam unterrichtet werden, wobei leistungsdifferente Kurse den individuellen Stärken der Kinder gerecht werden sollten. Während dieser beiden Jahre sollten die Schüler gezielt beobachtet werden, um sie dann im siebten Schuljahr einer weiterführenden Schule zuzuweisen, welche ihren Fähigkeiten entsprach. „Kinder, die schon im letzten Grundschuljahr erkennen lassen, daß sie mit hoher Wahrscheinlichkeit die Hochschulreife erreichen werden, [sollten die Möglichkeit erhalten] nach einem Gutachten der Grundschule [...] in eine vierte Form der Oberschulen, nämlich die das 5. bis 13. Schuljahr umfassende ‚*Studienschule*‘ aufgenommen [zu] werden.“²³

Eine Reaktion auf den Rahmenplan zeigte der nordrhein-westfälische Kultusminister Werner Schütz in seinem Referat auf dem kulturpolitischen Kongress der CDU/CSU 1960 in Gelsenkirchen, bei dem er die christdemokratischen Grundsätze für die künftige Organisation des allgemeinbildenden Schulwesens vorstellte. Diese sahen die Weiterführung des gegliederten Schulwesens in der neunjährigen Volksschule, der zehnjährigen Realschule und dem dreizehnjährigen Gymnasium vor. Die Unter- und Oberstufe der Volksschule sollten dabei eine pädagogische Einheit bilden, die durch die Einführung der Förderstufe zerrissen werde. Die auf zwei Jahre angelegte Beobachtungsphase hielt er für zu lange, da hierbei die eigentlichen Aufgaben der Schule zu kurz kämen. Die Absolventen der Mittleren Reife, ob aus der Realschule oder als frühzeitige

²² Vgl. Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens, Aus dem Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesens vom 14. Februar 1959, in: Oskar Anweiler u. a. (Hgg.), *Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990, ein historisch-vergleichender Quellenband*, Opladen 1992, S. 139.

²³ Ebd. S. 140.

Abgänger aus dem Gymnasium, seien diejenigen Schüler, die dem Bedarf des Arbeitsmarktes besonders entsprächen, da sie den naturwissenschaftlich-technischen, den wirtschaftlich verwaltenden und den sozial-pflegerischen Berufen zuzuordnen seien.²⁴ Eine Förderstufe, die sinnvollerweise in der Regel den Volksschulen angegliedert werden würde, führte zu einer nur noch wenige Jahre dauernden Mittelschule, was auch die völlige Aufgabe dieser Schulform nach sich ziehen könne. Auch das Gymnasium sei durch die Einführung einer Förderstufe nicht mehr in der Lage, seinen Bildungsaufgaben gerecht zu werden, wobei man die kurz zuvor beschlossene *Saarbrücker Rahmenvereinbarung*²⁵, die die gymnasiale Oberstufe reformierte, schließlich auch berücksichtigen müsse.

Die Rahmenvereinbarung bestimmte die Reduktion der bisherigen Pflichtfächer in der dreijährigen Oberstufe der Gymnasien. Als grundlegende Aufgabe der Oberstufe wurde „die allgemeine Grundbildung für wissenschaftliche Studien definiert, [die für Berufe] mit erhöhten geistigen Anforderungen“²⁶ befähige. Als gymnasiale Typen waren schon vorher das altsprachliche, das neusprachliche und das mathematisch-naturwissenschaftliche festgelegt worden. Um der besonderen Arbeitsweise der Oberstufe gerecht werden zu können, bedürfe es nun erst recht einer langen Vorbereitungszeit der Unter- und Mittelstufe des Gymnasiums, um die reduzierte Stoffauswahl in der Oberstufe zu kompensieren. Eine Wahl des Schultyps und eine Schwerpunktbildung müssten spätestens im 9. Schuljahr erfolgen, was ein weiterer Grund für den Beginn der Gymnasialzeit nach dem vierten Grundschuljahr sei.²⁷ Außerdem beabsichtigte die CDU/CSU „in jeder zur allgemeinen Hochschulreife führenden höheren Schule mindestens fünf Jahre hindurch am Latein als Pflichtfremdsprache“²⁸ festzuhalten.

Dass die Empfehlung des Deutschen Ausschusses festlegte, dass besonders begabte Schüler bereits nach der vierten Klasse die sogenannte neunjährige Studienschule besuchen sollten, führte bei Kultusminister Schütz zu der Befürchtung, dass die höhere Schule „zur

²⁴ Vgl. Werner Schütz, Die allgemeinbildenden Schulen – Aufgaben und Organisation, in: Scharfenberg, Dokumente Bildungspolitik (CDU/CSU), S. 47.

²⁵ = Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien vom 29.9.1960, in: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.), Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland, Neuwied, Loseblattausgabe, Nr. 175.

²⁶ Empfehlungen an die Unterrichtsverwaltungen der Länder zur didaktischen und methodischen Gestaltung der Oberstufe der Gymnasien im Sinne der Saarbrücker Rahmenvereinbarung vom 28./29. September 1961, in: KMK-Beschlüsse, Nr. 175.1, S. 5.

²⁷ Vgl. Werner Schütz, Die allgemeinbildenden Schulen – Aufgaben und Organisation, in: Scharfenberg, Dokumente Bildungspolitik (CDU/CSU), S. 48.

²⁸ Ebd.

schmalen Nebenform“²⁹ werden könnte. Die Christdemokraten wollten verhindern, dass einige Gymnasien nur noch sieben, statt wie bisher neun Jahre ausbildeten, aber vor allem stand wohl zu befürchten, dass eine solche Förderstufe ein möglicher erster Schritt hin zur Auflösung des gegliederten Systems und zur Bildung von Gesamtschulen darstellen könnte. Für Schüler, bei deren Eignung für die Realschule oder das Gymnasium am Ende der vierten Klasse zweifelhaft schien, sollten statt einer Förderstufe bessere Übergangsmöglichkeiten geschaffen werden.

Diese wurden 1974 schließlich von der KMK in der Form der bis heute bestehenden Orientierungsstufe anstelle einer einheitlichen Förderstufe beschlossen. In der Vereinbarung war zwar neben den schulformgebundenen eine schulformunabhängige Orientierungsstufe vorgesehen, welche sich jedoch nur vereinzelt durchsetzen konnte.³⁰ Eine besondere Problematik für die Durchlässigkeit der schulformgebundenen Orientierungsstufe stellte in den frühen 1950er Jahren die Sprachenfolge an den Gymnasien dar. Ein problemloser Wechsel nach der sechsten Klasse war nur dann möglich, wenn sich ein Gymnasium in der Nähe befand, welches in Klasse fünf mit Englisch und erst in Klasse sieben mit der zweiten Fremdsprache begann, was erst durch das Düsseldorfer Abkommen 1955 festgeschrieben wurde.³¹ Auch die Tatsache, dass sich der verpflichtende Englischunterricht an den Volksschulen nur sehr langsam durchsetzen konnte, verhinderte in vielen Fällen die tatsächliche Durchlässigkeit. Unbedingte Voraussetzung, um von einer Schulart in die nächsthöhere zu wechseln, war zudem die Angleichung der Lehrpläne in der Sekundarstufe I. Da die verschiedenen Schularten jedoch noch lange zielfferent definiert wurden, erhöhte die Verschiedenheit der Lehrinhalte die Schwierigkeiten des Wechsels.³² Schließlich kamen die unterschiedliche Ausbildung der Lehrkräfte und die ungleich angewandte Didaktik hinzu.

²⁹ Werner Schütz, Die allgemeinbildenden Schulen – Aufgaben und Organisation, in: Scharfenberg, Dokumente Bildungspolitik (CDU/CSU), S. 49.

³⁰ In Niedersachsen wurde 1973 beispielsweise eine eigene Orientierungsstufe, mit eigener Verwaltung und eigenem Schulgebäude eingerichtet; 2003 wurde sie aber wieder abgeschafft. In Berlin galt ohnehin die sechsjährige Grundschule. Vgl. zur Orientierungsstufe in Niedersachsen: Hein Retter, Das Ende der Orientierungsstufe, Eine Bastion der niedersächsischen Bildungsreform fällt, o. J., online unter: <https://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/hispaed/1-dasendederorientierungsstufe-14-2-02-.doc> (15.08.2015).

³¹ § 10 regelte die Sprachenfolge. Vgl. Gesetz betr. das Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens, Gesetzblatt Baden-Württemberg 1955 Nr. 13, S. 116.

³² Volksschüler wurden im Wesentlichen auf handwerklich-praktische, Realschüler auf verwaltende Berufe und Gymnasiasten schließlich auf eine Hochschullaufbahn vorbereitet. Vgl. hierzu: Wolfgang Klafki, Die fünfziger Jahre, – eine Phase schulorganisatorischer Restauration. Zur Schulpolitik und Schulentwicklung im ersten Jahrzehnt der Bundesrepublik, in: Die fünfziger Jahre, Beiträge zu Politik und Kultur, hg. von Dieter Bänisch, Tübingen 1985, S. 136f.

Deutlich schärfere Kritik als der Rahmenplan erhielt der im gleichen Jahr von der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände³³ veröffentlichte *Bremer Plan*³⁴: Dieser sah neben der Förderstufe grundsätzlich die Schaffung einer Einheitsschule und vor allem die staatliche Schulaufsicht über alle Lehrerbildungsanstalten, Schulen und Kindergärten vor. Der katholische Bischof von Aachen, Dr. Johannes Pohlschneider reagierte prompt:

Katholischen Erziehern [wurde nahegelegt], sich aus der ‚Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft‘ zurückzuziehen: Sie sollten ‚vor Gott erwägen, was es bedeute [...], wenn sie die GEW in irgendeiner Weise unterstütz[t]en‘. Wieder einmal zeige sich hier, mit welcher ‚wichtigen Hammerschlägen... der Bolschewismus an die Tore unseres Vaterlandes klopft‘.³⁵

In den Empfehlungen des kulturpolitischen Kongresses der Partei kann man bereits erkennen, welche alternative Lösung sich zur Aufgabe des gegliederten Bildungswesens bot: Die Schaffung von zusätzlichen Einrichtungen, die neben den Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges, der ausgebaut und differenziert werden sollte, zur Hochschulreife führten. Hierbei sollten weitere Differenzierungen neben den drei klassischen Formen des Gymnasiums ermöglicht werden, was wiederum Möglichkeiten zur schrittweisen Gleichstellung von allgemeiner und beruflicher Bildung eröffnete.³⁶ Wenn also die Übergangsmöglichkeiten während des Besuchs der allgemeinbildenden Schule erschwert oder unmöglich waren, blieb neben der beruflichen Weiterbildung nur noch die Fortführung der Allgemeinbildung nach Abschluss der Volks- oder Realschule. Es lag daher nahe, Schularten, welche diese Fortführung ermöglichten, den ohnehin schon sehr ausdifferenzierten beruflichen Schulen anzugliedern. Diese hatten im Unterschied zu den allgemeinbildenden Schulen den Vorteil, dass die Schüler gemeinsam neu starteten, anstelle einer Integration einiger Weniger in schon festgefügte Klassenverbände.

Um der wachsenden Nachfrage an technisch qualifizierten Fachkräften zu begegnen, sollten zunächst die unmittelbar ausbildenden Formen der Berufs- und Fachschulen – hier insbesondere die Technikerschulen – sowie die Ingenieurschulen ausgebaut werden. Gleiches galt für die Berufsaufbauschulen, die eine Schulform des Übergangs nach der Volksschule waren, welche in der Regel nach abgeschlossener Berufsausbildung zur

³³ = Ein Zusammenschluss der GEW mit dem Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverein

³⁴ = Plan zur Neugestaltung des Deutschen Schulwesens (Bremen 1960), in: Der „Bremer Plan“ im Streit der Meinungen, Eine Dokumentation, hg. von Karl Bungardt, Frankfurt/Main 1962, S. 110-128.

³⁵ Bremer Plan: Zwei Zeilen Religion, Der Spiegel 42/1960 (12.10.1960), online unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-43067068.html> (17.08.2015).

³⁶ Vgl. Empfehlung des kulturpolitischen Kongresses der CDU/CSU Gelsenkirchen 1960, in: Scharfenberg, Dokumente Bildungspolitik (CDU/CSU), S. 53.

Fachschulreife führte, die dann wiederum zum Besuch von Fachschulen oder von technischen Oberschulen berechnete.³⁷

Doch noch war die Idee einer Reform des allgemeinbildenden Schulwesens nicht vom Tisch und erst durch Picht's Artikelserie Anfang 1964 gewannen die Reformrufe wieder mehr Gehör. Vom 14. bis 17. März 1964 fand in Hannover der 12. Bundesparteitag der CDU statt. Dass die Beiträge Picht's für große Aufregung in der Partei gesorgt hatten, zeigt die Rede des nordrhein-westfälischen Kultusminister Prof. Dr. Paul Mikat (CDU)³⁸ und die anschließende Auseinandersetzung, bei der die Delegierten sich ausführlich mit Picht's Thesen auseinandersetzten.

Der Forderung Picht's nach einer Bundeskulturbehörde, die eine länderübergreifende Bildungsplanung zur Aufgabe haben sollte, entgegnete Mikat mit dem Argument, dass christliche Kulturpolitik, die „sachgerecht [und demnach] den gegebenen politischen Gesetzen [folgen würde und unter] Berücksichtigung aller den Staat tragenden Gruppen [keinen] generalisierende[n], vereinheitlichende[n] Plan zur Bewältigung kulturpolitischer Zeitfragen, der unter allen Umständen durchgesetzt werden müsste und als eine *conditio sine qua non* gälte“³⁹, akzeptieren könnte. Sachgerechte christliche Kulturpolitik übernehme dabei den Dienstauftrag, das Gemeinschaftsleben der nach Wertvorstellungen verschiedenen Menschen zu ordnen, die Pluralität der Gesellschaft damit zu achten und ihr angemessenen Spielraum zu verschaffen. Dem entgegengesetzt stehe der totalitäre Staat, der „den Anspruch erhebe[e,] er, der Staat verleihe menschlichem Leben erst Sinn und Wert.“⁴⁰

Mikat griff also ebenso wie andere Zeitgenossen das angsteinflößende Argument des diktatorischen, zentralistisch organisierten Staates auf, um für den Erhalt der kulturellen Vielfalt und demzufolge der Kulturhoheit der Länder zu werben, außerdem zielte die Ausführung auf den Erhalt des immer noch umstrittenen Elternrechts ab, die Kinder nach Konfessionen getrennt unterrichten zu lassen. Gerade die Argumentationsstruktur solcher

³⁷ Vgl. Leitsätze zu Bildung und Beruf, erarbeitet auf dem 2. Kulturpolitischen Kongress der CDU/CSU in Augsburg 1962, II. Spezielle Vorschläge, in: Scharfenberg, Dokumente Bildungspolitik (CDU/CSU), S. 65 und Jörg-Peter Pahl, Berufsbildende Schule, Bestandsaufnahme und Perspektiven, Bielefeld 2007, S. 82.

³⁸ Kultusminister in der Zeit 1962 bis 1966; in seine Wirkungszeit fiel die Maßnahme der Kurzausbildung von Lehrern, um den akuten Lehrermangel zu beheben, scherzhaft auch *Mikätzchen* genannt. Vgl. dazu: Hilke Schlaeger, Mikätzchen oder Vollakademiker, Die Volksschullehrerausbildung in Deutschland, (17.12.1965), in: Die Zeit, Nr. 51, online unter: <http://www.zeit.de/1965/51/mikaetzchen-oder-vollakademiker/komplettansicht> (23.8.2015).

³⁹ Rede von Kultusminister Prof. Dr. Paul Mikat vor dem Arbeitskreis Kulturpolitik des Parteitages der CDU in Hannover 1964, in: 12. Parteitag der CDU, Sitzungsprotokoll, Bonn 1964, S. 339, online unter: http://www.kas.de/upload/ACDP/CDU/Protokolle_Bundesparteitage/1964-03-14-17_Protokoll_12.Bundesparteitag_Hannover.pdf (28.08.2015).

⁴⁰ Mikat, in: 12. Parteitag CDU, Sitzungsprotokoll, 1964, S. 340.

Beiträge zeigt, dass eine verbale Interessenvertretung neben Versuchen, eine Sachlogik herzustellen, immer auch im zeitgenössischen Kontext entsteht und dahingehend gedeutet werden muss. Der Ost-West-Konflikt wurde von beiden Seiten mit dem sich wiederholenden Schüren von Ängsten genährt. Ängste können am besten erzeugt werden, wenn man die extremste Ausprägung einer drohenden oder möglichen Negativentwicklung aufzeigt: In diesem Fall klingt an, dass ein Schritt in Richtung auf zentrale Institutionen im Bildungsbereich mit dem Extrem eines totalitären, alles kontrollierenden Staates wie dem NS-Staat oder der SED-Diktatur enden könnte.

Im Anschluss an Mikats Referat wurde dieser von Kurt-Georg Kiesinger, damals noch christdemokratischer Ministerpräsident von Baden-Württemberg, in seinen Forderungen hinsichtlich der Kulturhoheit unterstützt, indem Kiesinger den politischen Gegner – die SPD – als eine „im Grunde [...] unitarische, zentralistische Partei [bezeichnete, die sich] nur deshalb zeitweilig zum Föderalismus beken[n]e, wenn] sie ihre einmal eroberten Besitzpositionen stärken“⁴¹ wolle.

Mikat bestätigte die von Picht beschriebene Schwierigkeit der bestehenden Rechtsverhältnisse: Die Kulturhoheit der Länder aufzuheben, würde eine Verfassungsänderung nach sich ziehen. Daher sollten zunächst verfassungsrechtlich gegebene Möglichkeiten genutzt werden, was im universitären Bereich anhand von länderübergreifenden Verwaltungsabkommen zum Ausbau der Hochschulen möglich sei. Von einer Institutionalisierung bisheriger zentral agierender Einrichtungen wie dem Deutschen Ausschuss oder dem Wissenschaftsrat riet er ab, vielmehr seien Ad-hoc-Ausschüsse vorzuziehen, die sich mit einzelnen konkreten Aufgaben befassten und nach Erfüllung der Aufgabe wieder aufgelöst werden könnten.

Im Bereich des Schulwesens forderte er den quantitativen Ausbau der Volksschulen, die Erhöhung der Pflichtschulzeit auf neun Jahre und die Etablierung des Englischunterrichts. Der Zweite Bildungsweg stand für das Fortkommen von Volksschulabsolventen im Vordergrund der Bemühungen, wobei Mikat die Berufsfachschulen, welche gefördert werden müssten, explizit dazu zählte. Der Ausbau des Zweiten Bildungsweges sei ganz klar einer Einheitsschule vorzuziehen, da diese „eine Nivellierung, die nach unten führen würde“⁴², zur Folge haben werde. Die Ausschöpfung von Begabungen erfordere ein möglichst flexibles Schulwesen, natürlich nicht so zersplittert, dass sich das Angebot in den

⁴¹ Ministerpräsident Kurt-Georg Kiesinger, in: 12. Parteitag CDU, Sitzungsprotokoll, 1964. S. 357.

⁴² Mikat, in: Ebd. S. 347.

einzelnen Ländern nicht vergleichen ließe, aber zu viel Einheitlichkeit, beispielsweise in Form von nur einem Typus höherer Schule, sei hierfür hinderlich.⁴³

Zur Realschule machte er den Vorschlag, diese langfristig um ein Jahr auf die Dauer von sieben Jahren zu verlängern und damit eine ausreichende Bildung für spätere mittlere Führungskräfte zu erreichen. Um die erschreckend geringe Zahl der Absolventen der Gymnasien zu erhöhen, hielt er innere Reformen für geeignet: Es sollten Methoden gefunden werden, die den Druck auf die Schüler verringern, effizientes Lernen verbessern und damit ein Fortkommen bis zum Abitur ermöglichen, denn oft liege die geringe Absolventenquote nicht daran, dass nicht genügend Schüler mit dem Gymnasium begännen, allerdings würden zum Teil bis zu zwei Drittel im Laufe der Zeit wieder abgehen. In diesem Zusammenhang war die Idee, das Abitur auch im gymnasialen Bereich in zweierlei Formen umzugestalten, interessant: Das bisherige Abitur zielte dann auf den Zugang zu Berufen ab, die eine gymnasiale Bildung, aber nicht unbedingt ein Universitätsstudium voraussetzten, das *Maturum* sollten Schüler absolvieren, die im wissenschaftlichen Bereich tätig sein wollten.⁴⁴

Diese Abstufung weist Ähnlichkeiten mit den Abstufungen der Hochschulreife in Fachhochschul-, fachgebundene und allgemeine Hochschulreife aus dem Bereich des Zweiten Bildungsweges und dem Bereich der beruflichen Schulen auf, die in den nachfolgenden Jahren entstehen sollten. Um mehr Abiturienten auszubilden, wurden gymnasiale Aufbauzüge empfohlen, welche dem Gymnasium angegliedert werden sollten. Gleichzeitig forderte man Formen für die fachgebundene Hochschulreife zu schaffen. Denkbar seien „technische, wirtschaftliche, soziale, pädagogische und musische“⁴⁵. Das hätte entweder über eine deutlich veränderte Fächerwahlmöglichkeit am grundständigen Gymnasium erreicht werden können, oder mithilfe der Ausweitung der Bildungsgänge an beruflichen Schulen. Das grundständige Gymnasium hätte folgerichtig seinen klassischen Fächerkanon um Fächer, die einen viel stärkeren Bezug zur Berufswelt aufweisen, erweitern und die Idee, dass hauptsächlich die allgemeinbildenden Fächer zur Studierfähigkeit befähigten, aufgeben müssen. Dies hätte aber ein Umdenken erfordert: Berufliche Fächer hätten dann für sich gleichermaßen den Anspruch erheben können, dass sie, wenn auf einem bestimmten Niveau theoretische berufsbezogene Inhalte vermittelt würden, gleichermaßen

⁴³ Vgl. Mikat, in: 12. Parteitag CDU, Sitzungsprotokoll, 1964, S. 365f.

⁴⁴ Vgl. Referat von Wilhelm Hahn, baden-württembergischer Kultusminister von 1964-1978, auf dem 3. Kulturpolitischen Kongreß der CDU/CSU am 9. und 10. November 1964 in Hamburg, in: Scharfenberg, Dokumente Bildungspolitik (CDU/CSU), S. 100.

⁴⁵ Referat von Ludwig Huber, bayerischer Staatsminister für Unterricht und Kultus von 1964-1970, auf dem Kulturpolitischen Kongreß der CDU/CSU am 9. und 10. November 1964 in Hamburg, in: Scharfenberg, Dokumente Bildungspolitik (CDU/CSU), S. 105.

wie allgemeine Fächer Studierfähigkeit erzeugten, „weil Verbalisieren, Systematisieren, Abstrahieren und Vermathematisieren berufsnotwendige Fähigkeiten sind“⁴⁶, die dann erlernt würden und eben diese Methodik machte schließlich den größten Teil eines wissenschaftlichen Studiums aus.

Auch wenn mit der Saarbrücker Rahmenvereinbarung 1960 erste Reformen der gymnasialen Oberstufe beschlossen wurden, die Schülern eine gewisse Wahlfreiheit gewährten, konnten sich berufsbezogene Fächer an grundständigen Gymnasien nicht durchsetzen. Die beruflichen Gymnasien hingegen etablierten sich als Alternative nach einem Mittleren Bildungsabschluss. Allerdings konnte bisher bis auf eine kurze Phase an den Kollegschaften in Nordrhein-Westfalen⁴⁷ nicht erreicht werden, dass eine über eine berufliche Grundbildung hinausgehende Doppelqualifizierung erworben werden kann.

Mikat wich stellvertretend für die Mehrheit von CDU/CSU⁴⁸ von der Haltung Pichts in einigen wesentlichen Punkten ab, insbesondere wenn es um die äußere Reform des Schulwesens oder um die Kulturhoheit der Länder ging. Gleichwohl stimmte er Picht zu, dass Reformen dringend notwendig seien und dass dem Bildungswesen der gleiche Stellenwert zukommen müsse wie der Landesverteidigung und der sozialen Sicherung, was sich auch in den Ausgaben dafür niederschlagen müsse.

Eine Alternative zur äußeren Schulreform sah man in der Erhöhung der Durchlässigkeit aller Schularten und in der Erweiterung der Hochschulzugänge, die über den Zweiten Bildungsweg oder schließlich über die beruflichen Schulen erreicht werden sollten. Bereits 1968 zeigte sich, dass diese Idee ein fester Bestandteil der Reformansätze geworden war, denn der so genannte *Martin-Plan* systematisierte den Sekundarbereich der beruflichen Schule wie folgt:

- unterer Bereich: Berufsschule [...]

⁴⁶ Gustav Grüner, Berufliches Gymnasium – eine Lösung für die Berufsnot der Abiturienten, in: Die berufsbildende Schule, Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen, 27. Jg., Heft 4, 1975, S. 217; Grüners Aussage bezieht sich hier auf den Fächerkanon, den er für berufliche Gymnasien forderte; Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung auf gymnasialem Niveau könne erreicht werden, allerdings nur wenn der theoretische Anteil der beruflichen Inhalte entsprechend qualitativ hoch sei und das Erlernen und Anwenden der genannten Methodik erlaube.

⁴⁷ Hierzu ausführlich Kapitel 6.3.2.1.

⁴⁸ Es gab aber durchaus andere Stimmen innerhalb der Partei, die beispielsweise eine Verwaltungskommission von Bund und Ländern als ständige Kommission wünschten, so Dr. Georg Stoltenberg, MdB, in seinen Ausführungen nach Mikats Referat; vgl. 12. Bundesparteitag 1964, in: Scharfenberg, Dokumente Bildungspolitik (CDU/CSU), S. 362, und Dr. Berthold Martin, MdB der CDU/CSU Bundestagsfraktion, Vorsitzender des Arbeitskreises Wissenschaft und Publizistik. Martin schlug ergänzend zu einem Verwaltungsabkommen vor, die Planungsstelle der KMK weiter auszubauen; vgl. 12. Bundesparteitag 1964, in: Scharfenberg, Dokumente Bildungspolitik (CDU/CSU), S. 371. Eine Verwaltungskommission hätte den Vorteil, dass sie selbst rechtswirksame Beschlüsse in Form von Verordnungen fassen könnte, im Unterschied zur KMK, deren Beschlüsse ja erst rechtswirksam werden, wenn sie in den Länderparlamenten bestätigt werden.

- mittlerer Bereich: Berufsoberschule,
- oberer Bereich: Fachkolleg, Kolleg (ohne Nachweis einer beruflichen Tätigkeit; diese ist Voraussetzung für das Abendfachkolleg und Abendkolleg).⁴⁹

Diese Einteilung zeigt, dass die Bildungsgänge in ihren Zielsetzungen, darunter vor allem höhere Abschlüsse zu erhalten, schon so weit gedanklich ausgereift waren, dass eine Systematisierung möglich wurde. Außerdem zeigt der Plan, dass die Idee, Hochschulzugänge neben dem auf einem Gymnasium zu erlangenden Abitur bereits Anerkennung gefunden hatte, denn eine „Differenzierung der bisherigen Funktion des Abiturs in eine [...] Kollegreife [...] (nach 11 Jahren) [, die] Fachhochschulreife (nach 12 Jahren) [und die] Hochschulreife (nach 13 Jahren), die nacheinander und an verschiedenen Bildungsinstitutionen erworben werden können“⁵⁰, sollte so bald wie möglich erfolgen.

Damit konnte der gesellschaftliche Druck auf die Gymnasien gesenkt werden, ohne dass das tradierte Bildungswesen in seinem Kern geändert werden musste. Ein ausdifferenziertes berufliches Bildungswesen konnte zudem der Forderung nach mehr Chancengleichheit gerecht werden, wenn es absicherte, dass nach jedem Bildungsgang ein weiteres Fortkommen durch einen Anschlussbildungsgang bestand. Die Hochschullandschaft wurde so ausgebaut, dass es neben den Universitäten variantenreiche Alternativen des Studiums gab, so dass der Arbeitsmarkt mit Fachkräften, die praxisnäher ausgebildet wurden, bedient werden konnte.

Im Wahljahr 1969 stellte die CSU in Anlehnung an die CDU der von der SPD geforderten Gesamtschule die *gegliederte Leistungsschule* gegenüber, die Schüler je nach Leistungsvermögen gezielt fördern sollte, so dass mehr Menschen an besserer Bildung teilhaben könnten.⁵¹ Dazu gehörte auch die Verlängerung der Schulzeit. Der Einführung eines zehnten Schuljahres standen die Christdemokraten nicht ablehnend gegenüber, jedoch

⁴⁹ Entwurf eines Gesamtplanes für das Schul- und Hochschulwesen (1968) („Martin-Plan“), in: Scharfenberg, Dokumente Bildungspolitik (CDU/CSU), S. 132.

⁵⁰ Ebd. Die Kollegreife sollte der Mittleren Reife der Realschulabsolventen entsprechen, im beruflichen Bildungswesen in den Bildungsgängen Berufsschule, der Berufsaufbauschule oder in der Berufsfachschule erworben werden und entweder den Zugang zum gehobenen Dienst oder aber zur Kollegstufe ermöglichen. Die Kollegstufe im beruflichen Bildungswesen umfasste das Fach- und das Berufskolleg.

⁵¹ Vgl. dazu: CSU-Modell für eine Bildungspolitik der Zukunft (1969), in: Scharfenberg, Dokumente Bildungspolitik (CDU/CSU), S. 149-164.

sollte dieses nicht den Hauptschulen⁵², sondern dem beruflichen Schulwesen angegliedert werden. Es sollte neben der Berufsschule und der zur Fachschulreife führenden Bildungsgänge – die Berufsfachschulen und die Berufsaufbauschulen – zur Mittelstufe des weiterführenden Schulsystems werden, demnach das Pendant zur Realschule darstellen.

Hier wird ganz offensichtlich, dass parallel zum herkömmlichen allgemeinbildenden Schulwesen ein zweiter Weg gebildet wurde, der – verkürzt ausgedrückt – die *Verlierer* der Selektionsmechanismen und der mangelnden Durchlässigkeit des ersten Weges auffing. Die Fachschulreife, an der Realschule *Mittlere Reife* genannt, sollte in diesem Aufbau auch *Kollegreife* genannt werden, eine Verbalisierung der erweiterten Zielrichtung demnach: Neben der Berechtigung, sich für Ausbildungsberufe mit höherer Verantwortung zu bewerben, wurde so explizit die Voraussetzung für den Eintritt in eine weiterführende Schule – die wiederum zur Hochschulreife verschiedenster Niveaustufen führte – geschaffen. Der Schulaufbauplan in Bayern schlug in diesem Zusammenhang auch vor, die Oberstufe des Gymnasiums *Studienkolleg*, die Fachoberschulen *Fachkollegs* und die bisherigen Akademien *Berufskollegs* zu nennen. Die CSU beschrieb die Vorteile dieses Schulaufbaus wie folgt:

Wir erreichen dadurch eine horizontale Verflechtung unseres [vertikalen, Anm. d. Verfasserin] Bildungswesens, die alle behaupteten Vorteile einer integrierten Gesamtschule in sich schließt, ohne deren organisatorische, pädagogische, finanzielle und gesellschaftspolitische Nachteile aufzuweisen. Der nur ein Jahr spätere Abschluß der Mittelstufe beim beruflichen Schulwesen wird ausgeglichen durch den Erwerb einer abgeschlossenen Berufsausbildung und einer Berufspraxis, die auf der nächsten Schulstufe im Rahmen des Fachkollegs zu einer Verkürzung des Praktikums und damit zur Einsparung eines Jahres führt.⁵³

Die Bildungspolitik der CSU sei demnach vernünftig, realistisch und führe zu mehr Chancengleichheit, ohne das Bewährte aufzugeben.⁵⁴

Der Gesamtschule wurde unterstellt, dass sie nicht die individuelle Förderung der Schüler, sondern die „Herstellung einer kollektiven, sozialistischen Gesellschaftsordnung“⁵⁵ verfolge, auch wenn sie in Form der von den Sozialdemokraten geforderten integrierten

⁵² 1964 wurde das *Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens*, das sogenannte *Hamburger Abkommen*, die Erweiterung des sogenannten *Düsseldorfer Abkommens* von 1955, von der KMK auf den Weg gebracht; vgl. dazu Abschnitt II, A. Einheitliche Bezeichnungen im Schulwesen, § 4, in: Anweiler, *Bildungspolitik*, S. 141f. Diese einheitlichen Bezeichnungen setzten sich in den nachfolgenden Jahren überall durch. Da Schulen, die sowohl eine Grund- als auch eine Hauptschule in sich vereinten, nach wie vor als Volksschule bezeichnet werden durften, und die Umsetzung der Vereinbarung in den einzelnen Bundesländern zu unterschiedlichen Zeitpunkten erfolgte, wird im Nachfolgenden, außer bei Zitaten, die Volksschule ab 1964 der Einfachheit stets mit *Hauptschule* bezeichnet.

⁵³ CSU-Modell für eine Bildungspolitik der Zukunft (1969), in: Scharfenberg, *Dokumente Bildungspolitik (CDU/CSU)*, S. 155.

⁵⁴ Vgl. ebd. S. 159.

⁵⁵ Ebd.

differenzierten Gesamtschule propagiert würde. Diese Form zeichnet sich durch gemeinsamen Kernunterricht aller Schüler und leistungsbezogene Kurse aus. Alle Schüler sind dabei in denselben Gebäuden und unter einer Leitung vereint, was bei einer Durchsetzung allerdings die Auflösung der bestehenden Schularten nach sich ziehen würde. Das sei ein folgenschwerer Schritt, der nicht unternommen werden dürfe, solange noch nicht ausreichende Erprobungen mit der neuen Schulart zu Erkenntnissen geführt hätten, die diesen Schritt rechtfertigten.

Weiter wurde kritisiert, dass die Gesamtschule mehr verspreche, als sie tatsächlich leisten könne. Als Hauptargumente für die Gesamtschule würden die „Vermeidung zu früher[en] Entscheidungen über den weiteren Bildungsweg, eine optimale individuelle Förderung der Einzelbegabungen [und] eine stärkere gesellschaftliche Integration aller Schüler mit unterschiedlicher sozialer Herkunft“⁵⁶ ins Feld geführt. Das erste Argument könne mit den Forschungsergebnissen des US-amerikanischen Psychologen Benjamin Samuel Bloom entkräftet werden, welche nachwiesen, dass bei den allermeisten Kindern die Intelligenzentwicklung bereits nach dem dritten Schuljahr abgeschlossen sei. Bei einem geringen Anteil von 20 Prozent könne sich diese Entwicklung bis zum achtzehnten Lebensjahr hinziehen.⁵⁷ Daraus schlussfolgerte der Autor, dass eine Entscheidung über den weiteren Bildungsweg bereits in frühen Jahren legitim sei.⁵⁸

Durch die Wahlmöglichkeiten zwischen leichten und schweren Kursen im neuen System werde zudem die individuelle Förderung gefährdet, da eine Niveauabsenkung die Folge wäre. Außerdem könnten schwächere Schüler die leistungsstarken Kurse nach einer gewissen Zeit gar nicht mehr besuchen, weil der Abstand bereits so groß wäre, dass die theoretisch gegebene Durchlässigkeit praktisch nicht mehr umsetzbar wäre.

Auch das Argument der stärkeren gesellschaftlichen Integration halte laut CSU könne nicht gelten, denn die Kinder der leichteren Kurse würden von den Leistungsstarken nicht

⁵⁶ CSU-Modell für eine Bildungspolitik der Zukunft (1969), in: Scharfenberg, Dokumente Bildungspolitik (CDU/CSU), S. 161.

⁵⁷ Vgl. ebd. S. 162. Der Autor bezog sich auf die Forschungen von Bloom zu: *Stability and Change in Human Characteristics* aus dem Jahr 1964.

⁵⁸ Diether Hopf hielt allerdings dagegen: „Nur von der Intelligenzentwicklung die Entscheidungen über den Bildungsweg abhängig zu machen, ist im übrigen schon deshalb problematisch, weil der Zusammenhang zwischen Intelligenz und Schulleistung bei weitem nicht so eng ist, wie hier offenbar angenommen.“ Vgl. Diether Hopf, *Entwicklung der Intelligenz und Reform des Bildungswesens: Bemerkungen zu B.S. Bloom, Stability and Change in Human Characteristics*, in: *Postprints der Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Reihe*, 43, Erstveröffentlichung in *Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft* 11 (1971) 1, S. 33-51), Anm. 14. Online unter: <https://publishup.uni-potsdam.de/files/2498/hopf1971.pdf> (28.08.2015). Diether Hopf war Mitglied des Bildungsrates und forcierte die Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen.

in die Gruppe aufgenommen werden und hätten darüber hinaus fortwährend die eigene Leistungsschwäche vor Augen. Abschließend kritisierte das Modell, dass das Konzept überhaupt nicht finanzierbar sei.

Man kann in den Ausführungen zur Bildungspolitik im Wahljahr 1969, welches die SPD für sich entschied, zusammenfassend feststellen, dass die Christdemokraten zu Reformen bereit waren, diese sogar an die Begrifflichkeiten des politischen Gegners anpassten. Letztendlich beharrten sie aber auf dem tradierten Schulsystem, suchten nach Alternativen im beruflichen Bildungswesen und verließen sich weitestgehend darauf, dass auch nach einem Wahlverlust tiefe Einschnitte in die Schullandschaft unterbleiben würden, denn die Kulturhoheit der Länder wäre damit noch nicht aufgehoben und in den Bundesländern konnten relativ stabile Verhältnisse erhalten bleiben. Auch in den kommenden Jahren hielten die Christdemokraten an ihrer Haltung beharrlich fest, wenn auch noch einige Ideen zur besseren Differenzierung, zu Ganztageschulen und zur Strukturierung des vertikalen Schulaufbaus mit Verbesserung der Durchlässigkeit und der Anschlussmöglichkeiten unterstützt wurden.

5.2 Die Bildungspolitik der SPD

5.2.1 Die 1950er Jahre

Im Gegensatz zu den konservativen Kreisen, die nicht nur in der unmittelbaren Nachkriegszeit aus zunächst verständlichem Mangel an Ressourcen am Altbewährten festhielten, wurden von den politischen Linken Reformforderungen aus der Weimarer Zeit wieder aufgegriffen und vorangetrieben. Allerdings zeichnete sich rasch ab, dass sich die Aufbruchsstimmung nach kürzester Zeit den politischen Realitäten stellen musste und so kommt Wolfgang Klafki in seiner bildungspolitischen Rückschau der 1950er Jahre zu einem eher ernüchternden Ergebnis:

Blickt man auf die [...] schulpolitischen Forderungen der politischen Linken und der sie unterstützenden Lehrergruppierungen zurück, so stellt man fest, daß sie als relativ bescheiden, gewiß nicht als ‚radikal‘ bezeichnet werden können und daß der damals wieder verwendete Terminus der ‚Einheitsschule‘ [...] eine viel zu anspruchsvolle Bezeichnung war. [Außer im Osten mit Berlin vertrat] keine der reformwilligen Parteien und Gruppierungen von politischem Gewicht ein so konsequentes Konzept [...], wie es in der Weimarer Zeit etwa der Bund Entschiedener Schulreformer unter Leitung von Paul Oestreich mit seiner ‚Elastischen Einheitsschule‘ entwickelt und vertreten hatte, nämlich das Modell einer einheitlichen Schule für *alle* Schüler bis zum 10. Schuljahr [...] und einer darauf aufbauenden wissenschaftlichen Oberstufe.⁵⁹

⁵⁹ Klafki, Die fünfziger Jahre, S. 144f.

Um diese Zurückhaltung verstehen zu können, muss man sich einige Faktoren der politischen Realität nach der Gründung der Bundesrepublik vergegenwärtigen. Im Unterschied zur Weimarer Republik, in der die Sozialdemokraten bis zu den Reichstagswahlen im Jahr 1932 und 1933 immer die meisten Stimmen erhielten, wurde aus der Nachkriegs-SPD auf Bundesebene nur die zweitstärkste Partei. Die erste Bundestagswahl im August 1949 fiel noch knapp aus, denn die Regierungsparteien (CDU-CSU-Fraktion, FDP und Deutsche Partei) hatten einen Vorsprung von nur sechs Abgeordneten. Auch bei den nachfolgenden Wahlen konnte sich Konrad Adenauer durchsetzen, dann aber mit einer deutlicheren Stimmenmehrheit.⁶⁰

Zudem hatte sich spätestens seit 1947 der Ost-West-Konflikt verschärft und der Koreakrieg zwischen 1950 und 1953 schien zu bestätigen, dass die Sowjetunion die kommunistische Ideologie ausbreiten und dafür auch eine kriegerische Auseinandersetzung nicht scheuen würde. Ängste vor der Ausbreitung des Kommunismus an der Grenze zum Eisernen Vorhang waren allgegenwärtig. Die SPD versuchte anfänglich noch eine scharfe Gegenposition zu Adenauers Politik der Westintegration aufrechtzuerhalten, für die er sich dem Vorwurf ausgesetzt sah, das andere Deutschland preiszugeben. Dabei verstand sie sich noch als sozialistische Arbeiterpartei, die sich zwar klar gegen die KPD und die Ost-Diktaturen abgrenzte, sich aber dennoch einige politische Ziele bewahrte, die Ähnlichkeiten zum Ost-Sozialismus aufwiesen. Grundlage war hierbei das *Heidelberger Programm* von 1925, das mit Abschwächungen durch die 1946 verfassten *Politischen Leitsätze* bis zum *Godesberger Programm* im Jahr 1959 Bestand hatte und politische Richtschnur war.⁶¹ Ein besonderer Dorn im Auge der Parteikritiker waren die planwirtschaftlichen und Kapitalismus-kritischen Ansätze sowie die Haltung zur militärischen Landesverteidigung. Im ersten Abschnitt des Heidelberger Programmes wird beispielsweise die anhaltende Notwendigkeit verdeutlicht, gegen die Ausbeutung der Arbeiterklasse zu kämpfen:

Immer größer wird die Zahl der Proletarier, immer schroffer der Gegensatz zwischen Ausbeutern und Ausgebeuteten, immer erbitterter der Klassenkampf zwischen den kapitalistischen Beherrschern der Wirtschaft und den Beherrschten. [Daher seien, so lautet die

⁶⁰ 1953: Koalition mit FDP, DP, Gesamtdeutschem Block/Bund der Heimatvertriebenen und Entrechteten, Mehrheit von 89 Stimmen; 1957: Koalition mit DP, Mehrheit von 38 Stimmen; allerdings hatte die CDU/CSU mehr als 50 % der Stimmen gewinnen können.

⁶¹ Vgl. Das Heidelberger Programm (1925), Sozialdemokratische Partei Deutschlands, online unter: <https://www.marxists.org/deutsch/geschichte/deutsch/spd/1925/heidelberg.htm> (31.08.2015); Politische Leitsätze der SPD (Mai 1946), in: Einigkeit und Recht und Freiheit: westdeutsche Innenpolitik 1945-1955, hg. von Theo Stammen, München 1965, S. 120-126, online unter: <http://germanhistorydocs.ghi-dc.org/pdf/deu/Parties%20WZ%20%20GER.pdf> (09.11.2016); Godesberger Programm, Grundsatzprogramm der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands von 1959, online unter: https://web.archive.org/web/20140723181855/http://www.hdg.de/lemo/html/dokumente/DieZuspitzungDesKaltenKrieges_programmGodesbergerProgramms/ (31.08.2015).

Forderung später,] im Kampf gegen das kapitalistische System [...] Grund und Boden, Bodenschätze und natürliche Kraftquellen, die der Energieerzeugung dienen, [...] der kapitalistischen Ausbeutung zu entziehen und in den Dienst der Gemeinschaft zu überführen.⁶²

Allerdings zeigten die drei verlorenen Bundestagswahlen, dass mit dem bisherigen Parteiprogramm zu wenig Wähler gewonnen werden konnten und so konnte sich spätestens seit dem Wahlverlust von 1957 bei weiten Teilen der Parteimitglieder die Idee durchsetzen, anhand eines neuen Grundsatzprogramms die Wandlung von der Arbeiterpartei hin zu einer Partei der Arbeitnehmer und damit einer Volkspartei, zu vollziehen.

Erst mit dem neuen Grundsatzprogramm distanzierte sich die SPD von ihrem marxistischen Erbe und den planwirtschaftlichen Grundsätzen und bekannte sich eindeutig zur sozialen Marktwirtschaft, was mit der Formel „Wettbewerb soweit wie möglich, Planung soweit wie nötig“⁶³ in das Programm einfluss. Damit und mit dem Bekenntnis zur Westbindung und zur Notwendigkeit der Landesverteidigung bewegte sich die SPD aus ihrer scharfen regierungskritischen Oppositionsrolle heraus, was einen wichtigen Schritt darstellte, um die spätere Große Koalition überhaupt zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang soll auf die Rede des stellvertretenden SPD-Vorsitzenden Herbert Wehner im Deutschen Bundestag am 30. Juni 1960 hingewiesen werden, in der dieser erklärte, dass „das europäische und das atlantische Vertragssystem, dem die Bundesrepublik angehör[t], ‚Grundlage und Rahmen für alle Bemühungen der deutschen Außen- und Wiedervereinigungspolitik‘ sei.“⁶⁴

Auch im bildungspolitischen Bereich lässt sich diese Wandlung von anfänglich ausgeprägtem Reformeifer, der das Schulwesen revolutionieren wollte, bis hin zur Kompromissbereitschaft, die in der Evolution des bestehenden Schulaufbaus mündete, ablesen. 1947 forderte die SPD noch „die differenzierte Einheitsschule [...] im Interesse einer zukünftigen klassenlosen Gesellschaft.“⁶⁵ Wenige Jahre später wurde nur noch gefordert, „das Schulwesen [...] so zu gestalten, daß es alle Kinder in einem organisch gegliederten Schulsystem vereint“⁶⁶, von einer Einheitsschule war also nicht mehr die Rede. Unter einem organisch gegliederten Schulsystem wurde „eine in mannigfachen Übergängen

⁶² Heidelberger Programm (1925), Abschnitt *Wirtschaftspolitik*.

⁶³ Godesberger Programm (1959), Abschnitt *Stetiger Wirtschaftsaufschwung*.

⁶⁴ Zitiert nach: Heinrich August Winkler, *Der lange Weg nach Westen*, Bd. 2, Deutsche Geschichte vom „Dritten Reich“ bis zur Wiedervereinigung, München 2000, S. 200.

⁶⁵ Die kulturpolitischen Forderungen der Sozialdemokratie auf dem Parteitag von Nürnberg (1947), in: Günter Scharfenberg (Hg.), *Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien in der BRD 1945-1975*, BD. 1: SPD, Berlin 1976, S. 2.

⁶⁶ Aktionsprogramm der SPD von 1953, Abschnitt „Kulturpolitik“, in: Scharfenberg, *Dokumente Bildungspolitik (SPD)*, S. 10.

verbundene Ganzheit“⁶⁷ verstanden. Damit hatten die Sozialdemokraten den Erhalt des tradierten Systems zunächst akzeptiert, allerdings sollten durch die „Teilnahme an einem fremdsprachlichen Unterricht [in allen Schulen und], durch differenzierte Kurse“⁶⁸ die Übergangsmöglichkeiten erleichtert werden.

Erst mit dem Rahmenplan des Deutschen Ausschusses 1959 erhielt die Reformbewegung erneut Auftrieb, denn mit der Forderung nach der Einrichtung einer Förderstufe im Anschluss an die Grundschule ergab sich die Möglichkeit einer längeren gemeinsamen Schulzeit, sollte die Förderstufe der Grundschule (Volksschule) angliedert werden. Die Empfehlungen des Deutschen Ausschusses wurden von der SPD begrüßt, allerdings zeigt ein umfassendes Programm zu allen Bereichen des Bildungswesens 1959, dass es dennoch zunächst bei der Akzeptanz der Gliederung des Schulwesens blieb: „In einem organisch gegliederten Schulsystem muß diese Auswahl [des weiteren Bildungsweges] in einem differenzierten Mittelbau mehrere Jahre hindurch möglich sein.“⁶⁹ Der Berliner Schulsenator Carl-Heinz Evers bescheinigte der vorgeschlagenen Förderstufe allerdings 1963 im Vergleich zu europäischen Schulsystemen nur einen bescheidenen Fortschritt in Richtung auf eine noch anzustrebende Schule, die das Ausleseverfahren zur Elitebildung überwinden würde.⁷⁰

Diese Schule, nun nicht mehr *Einheits-*, sondern *Gesamtschule* genannt, sollte die Gliederung der Mittelschule aufheben und durch ein Kern-Kurssystem begabungsgerecht fördern. Zur Erinnerung: In Berlin gab es von 1948 bis 1951 eine kurze Phase mit einer achtjährigen Einheitsschule, welche aber nach dem Wahlerfolg der CDU und FDP bei den Senatswahlen 1950 wieder abgeschafft wurde. Erhalten blieb lediglich die sechsjährige gemeinsame Grundschulzeit. Wie die schulpolitischen Quellen der CDU/CSU zeigen, wurde die SPD aber auch nach der Umbenennung den Ruf nicht los, dass sie eine gesellschaftliche Gleichmacherei nach sozialistischem Vorbild anstrebe oder unweigerlich zur Folge haben werde. Der Wahlkampf von 1972, bei dem es darum ging, die nunmehr regierende SPD zu schwächen, griff dann auch wieder auf sozialistische Begriffe zurück, um die Sozialdemokraten in einer linkeren Ecke zu verorten, als sie sich selbst durch das Godesberger Programm definiert hatten. So wurde ihr ein „Ableiten in den **Sozialismus** [,

⁶⁷ Vorstellungen der SPD zur Organisation des Schulwesens (1953), in: Scharfenberg, Dokumente Bildungspolitik (SPD), S. 14.

⁶⁸ Ebd.

⁶⁹ Umriß eines Programms zur Mobilisierung der geistigen Kräfte (1959), in: Scharfenberg, Dokumente Bildungspolitik (SPD), S. 54.

⁷⁰ Vgl. Aufgaben der Schule, Referat von Carl-Heinz Evers auf der Kulturpolitischen Konferenz der SPD in Hamburg, in: Scharfenberg, Dokumente Bildungspolitik (SPD), S. 92.

da ...] Sozialisten die Mehrheit erobert “⁷¹ hätten, vorgeworfen. Zu den „Prinzipien [der CDU/CSU gehörten hingegen] **Soziale Marktwirtschaft** statt Dirigismus und **Soziale Partnerschaft** statt Klassenkampf. [Hervorhebungen im Original]“⁷²

Klafki kommt also vollkommen zu Recht zu seinem Urteil über die mangelnde Radikalität der bildungspolitischen Forderungen der SPD in den 1950er Jahren, denn aufgrund der politischen Ausgangssituation, die die Kulturhoheit der Länder und das Konsensprinzip der KMK implizierte, war der Idee der Einheitsschule zunächst nur eine sehr geringe Zeit beschieden.

Neben der Verlängerung der gemeinsamen Grundschulzeit waren die wesentlichen kulturpolitischen Reformbemühungen der SPD zum äußeren Aufbau der Schule, in den 1950er Jahren auf die Durchsetzung der Simultanschule, in diesem Zeitraum ebenfalls *Gemeinschaftsschule* genannt, auf Verbesserung der Durchlässigkeit und den Ausbau von Aufbauzügen an Volks- und Mittelschulen und an der Einrichtung eines neunten, perspektivisch sogar zehnten Schuljahres gerichtet. Die weitere Entwicklung der Simultanschulen wird in dieser Arbeit ausgeklammert, da sie für die Fragestellung nicht von unmittelbarer Relevanz ist. Dies gilt weitestgehend auch für den Ausbau des allgemeinen Schulwesens – ob in der Vermehrung der Schulen oder in der Erweiterung dieser durch Aufbauzüge – da diesbezüglich grundsätzlich Einigkeit zwischen den politischen Parteien festzustellen ist.

Einig war man sich recht schnell auch in der Forderung nach besserer Durchlässigkeit und einer Erhöhung der Chancengleichheit. Allerdings zeigt die Diskussion um die Förderstufe (später *Orientierungsstufe* genannt) und um die Gesamtschule, dass ganz unterschiedliche Vorstellungen darüber bestanden, wie diese zu erreichen war. Daher wird auf die Entwicklung dieser beiden Formen so weit eingegangen, wie sich daraus Erkenntnisse gewinnen lassen, die für die Fragestellung dieser Arbeit relevant sind.

Wie bei den Christdemokraten wirkten die mahnenden Rufe des Deutschen Ausschusses, der sich auf die schlechten Ergebnisse und Prognosen von Studien wie der OECD stützte, nach einer Verbesserung der Bildungschancen auch bei den Sozialdemokraten. Allerdings zeigen die Entwicklungen der 1960er Jahre, dass der Bildungsnotstand zwar zu einem ungeheuren Reformeifer bei den Beteiligten, gleich welcher politischen Richtung, geführt

⁷¹ Regierungsprogramm der CDU (1972), Mit der Rede des Vorsitzenden der CDU Rainer Barzel vom Wiesbadener Parteitag 1972, S. 4, online unter: http://www.kas.de/upload/ACDP/CDU/Programme_Bundestag/1972_Regierungsprogramm_Wir-bauen-den-Fortschritt-auf-Stabilitaet.pdf (01.09.2015).

⁷² Ebd. S. 7.

hatte, aber sie zeigt auch, dass die Sozialdemokraten letztendlich den Weg über das berufliche Bildungswesen als Alternative zur Aufgabe des tradierten Schulaufbaus mitgehen mussten.

5.2.2 Die 1960er Jahre

Der 1953 von der Kultusministerkonferenz ins Leben gerufene Deutsche Ausschuss veröffentlichte im Februar 1959 seinen Rahmenplan. Die darin vorgeschlagene Einrichtung der Förderstufe wurde vom Deutschen Ausschuss als „Ausgleich zwischen konservativen und evolutionären Tendenzen“⁷³ beschrieben, da sie auf der einen Seite das gegliederte System bewahren und andererseits den Forderungen nach einer längeren gemeinsamen Schulzeit in einem differenzierten Mittelbau für die allermeisten Kinder nachkommen könne. In diesem Zusammenhang sollte die Hauptschule langfristig auf zehn, die Realschule auf elf Jahre ausgeweitet werden, so dass die weiterführenden Schulen ausreichend Zeit hätten, die ihnen eigenen Bildungsintentionen zu entwickeln. Der Ausschuss empfahl die Förderstufe aufgrund der Kürze des Schulabschnittes den Grund- und Haupt- bzw. Volksschulen anzugliedern. Die ablehnende Haltung von Seiten der Unionsparteien führte dazu, dass es erst 1974 zu einer konsensfähigen *Vereinbarung über die Orientierungsstufe* kam, die von der KMK verabschiedet wurde. Der Deutsche Bildungsrat, bei dem vierzehn Mitglieder von den Ländern und nur vier vom Bund vorgeschlagen wurden, griff die Idee der Förderstufe in seinem *Strukturplan für das Bildungswesen* 1970 wieder auf und benannte sie in *Orientierungsstufe* um.

Allerdings zeigte sich auch hier, „dass die im Strukturplan für das Bildungswesen formulierten Reformvorstellungen hinsichtlich der strukturellen und organisationalen Gestalt des künftigen Schulwesens nicht konsensfähig waren.“⁷⁴ Erst mit der nach der Grundgesetzänderung von 1969 eingerichteten *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung*, die im *Bildungsgesamtplan* von 1973 erneut die Umsetzung der Orientierungsstufe und Schulversuche mit Gesamtschulen empfahl, konnte ein Kompromiss gefunden werden. Einer der Hauptstreitpunkte blieb die Frage, ob die Orientierungsstufe schulformunabhängig oder schulformabhängig gestaltet werden sollte. Die schulformabhängige Verwirklichung hätte dann bedeutet, dass die drei Schultypen Hauptschule, Realschule und Gymnasium die ersten beiden Schuljahre als Orientierungsstufe eingerichtet hätten. Curriculare Angleichungen hätten einen Wechsel in

⁷³ Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens, hg. v. Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, Stuttgart 1960, S. 24.

⁷⁴ Claudia Schuchart, *Orientierungsstufe und Bildungschancen*, phil. Diss. Univ. Erfurt, Münster 2006, S. 24.

eine andere Schulform dann erleichtert. Man einigte sich schließlich darauf, dass beide Formen zulässig seien und bis 1976 eingerichtet werden sollten.⁷⁵ Die Bundesländer setzten die Vereinbarung auf sehr verschiedene Weise um:

In Hamburg, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein wurden schulartgebundene Orientierungsstufen als Regelschulen eingeführt. In Rheinland-Pfalz gab es eine Minderheit schulartunabhängiger Orientierungsstufen. In Baden-Württemberg und Bayern gab es bis 1976 nur Schulversuche [...]. In Nordrhein-Westfalen und im Saarland war die Einführung [...] lediglich vorgesehen. Eine flächendeckende Einführung der schulartunabhängigen Orientierungsstufe, die den Vorstellungen des Deutschen Bildungsrates am ehesten entsprach, wurde lediglich in Niedersachsen und Bremen umgesetzt.⁷⁶

In Niedersachsen wurde Alfred Kubel (SPD) durch die gewonnenen Landtagswahlen im Juni 1970 Ministerpräsident und konnte aufgrund des knappen Vorsprungs zur CDU von nur einem Sitz die zuvor bestehende Große Koalition auflösen und eine Alleinregierung bilden. So konnte die Orientierungsstufe zum Schuljahr 1971/1972 eingeführt werden. Bei der nächsten Landtagswahl gewann allerdings die CDU, aber die FDP zog ebenfalls in den Landtag ein und koalierte zunächst mit der SPD. Kubel trat 1976 zurück und nun wurde Ernst Albrecht (CDU) neuer Ministerpräsident. Zunächst erstaunlich wirkt daher die Tatsache, dass die Schulform ab 1981 fast flächendeckend umgesetzt wurde, denn Albrecht konnte nach einer kurzen Zwischenphase auf den vorherigen Koalitionspartner FDP verzichten und allein regieren.

Als Kultusminister setzte er jedoch Werner Remmers ein, welcher „nicht müde wurde, die Vorzüge der längeren gemeinsamen Unterrichtung für die Schüler zu betonen“⁷⁷. Der Spiegel berichtete 1980 von der Auseinandersetzung Remmers mit seinen Parteikollegen in der Republik, weil er „mit der nahezu flächendeckend eingeführten integrierten Orientierungsstufe [...] an die Spitze der Progressiven ‚aus wirklicher Überzeugung‘ [geprescht war.]“⁷⁸ Seiner Partei hatte er zuvor sogar ein „bildungspolitisches Godesberg“⁷⁹ empfohlen. Die CDU blieb schließlich bis 1990 an der Regierung, dann regierte die SPD bis 2003. Der neue Ministerpräsident Christian Wulff bildete im Anschluss eine schwarz-gelbe

⁷⁵ Vgl. Deutscher Bundestag, Unterrichtung durch die Bundesregierung, Bildungsgesamtplan, Drucksache 7/1474 vom 20.12.1973, S. 18, online unter: <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/07/014/0701474.pdf> (10.11.2016).

⁷⁶ Schuchart, Orientierungsstufe, S. 27.

⁷⁷ Benjamin Seifert, Reformoptimismus und Bürgerwut, Das Volksbegehren gegen die „kooperative Schule“ in Nordrhein-Westfalen, Stuttgart 2014, S. 235.

⁷⁸ Unfreundlicher Akt, Der Spiegel 40/1980, (29.09.1980), online unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-14315349.html> (03.09.2015).

⁷⁹ Zu hoch gehängt, Der Spiegel 33/1979 (13.08.1979), online unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-40348865.html> (03.09.2015).

Regierung und zum Schuljahr 2004/2005 hin wurde die Orientierungsstufe in Niedersachsen vollständig abgeschafft.

In anderen Bundesländern stieß die, einer Gesamtschule ähnlichen Schulform, hingegen auf heftigen Widerstand, wie das Beispiel Nordrhein-Westfalen zeigt. Hier hatte die sozialliberale Koalition unter Ministerpräsident Heinz Kühn 1977 ein Gesetz zur Einführung der kooperativen Schule verabschiedet. Alle drei Schulformen sollten dabei zu Schulzentren zusammengefasst, die Klassen fünf und sechs allerdings gemeinsam unterrichtet werden. Die Landeselternschaft der Gymnasien und der Philologenverband initiierten daraufhin ein Volksbegehren unter dem Slogan *STOP KOOP*, welches mit Erfolg durchgesetzt werden konnte: Im April 1978 wurde das Gesetz wieder zurückgenommen.⁸⁰

Was kann an diesem Beispiel gezeigt werden? Die Idee einer Förderstufe in Klasse fünf und sechs ging auf den Deutschen Ausschuss im Jahr 1959 zurück. Erst fünfzehn Jahre später konnte die KMK eine konsensfähige Vereinbarung⁸¹ beschließen, die zudem alle Türen offenließ, um die Orientierungsstufe in ihrer geringsten Ausprägung zu belassen: lediglich einer Benennung der ersten beiden Klassen der Sekundarstufe I in Orientierungsstufe mit der selbstaufgelegten Verpflichtung der Lehrkräfte, die Leistungsentwicklung der Kinder während dieser Zeit gründlich zu beobachten. Spätestens am Ende des sechsten Schuljahres sollten dann die bisherigen Entscheidungen zur Schullaufbahn noch einmal überdacht und die Eltern informiert und beraten werden. Diesen Spielraum wussten vor allem die CDU/CSU-regierten Länder, unter denen sich die meisten Gegner jeglicher Form von verlängerter gemeinsamer Schulzeit befanden, zu nutzen. Niedersachsen hatte als große Ausnahme bei den Christdemokraten einen Kultusminister, der der SPD bildungspolitisch nahestand, und daher spielte das Land eine Sonderrolle.

Mit dem Regierungswechsel auf Bundesebene 1969 konnten die Sozialdemokraten zwar den Reformdruck auf den politischen Gegner erhöhen, nicht aber, und dieses trotz der

⁸⁰ Vgl. Landtag NRW, 1. März 1978: Das Volksbegehren gegen die KOOP-Schule, Lexikon des Landtages NRW (01.08.2008), online unter: https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/Webmaster/GB_II/II.1/Oeffentlichkeitsarbeit/Informationen.jsp?oid=89162 (03.09.2015).

⁸¹ Vgl. Vereinbarung über die Orientierungsstufe (Klassen 5 und 6), Beschluß der KMK vom 28.2.1974, in: Sammlung der KMK-Beschlüsse, Nr. 148, S. 1. So heißt es unter 2.: „Die Klassen 5 und 6 bilden schon heute nach übereinstimmender Auffassung der Unterrichtsverwaltungen eine Stufe der Orientierung, die unter verschiedenen Bezeichnungen geführt wird [...]. Diese Stufe ist überwiegend den bestehenden Schulformen zugeordnet.“ Zur beabsichtigten Organisation findet sich unter 4. folgende Formulierung: „Die Orientierungsstufe kann sowohl schulformunabhängig eingerichtet als auch schulformabhängig der Hauptschule, der Realschule und dem Gymnasium zugeordnet werden.“ Wollte ein Bundesland eine weitere Entwicklung verhindern, ermöglichte die Vereinbarung das Festhalten am Status quo, was den äußeren Aufbau betraf.

Tatsache, dass das Lager des politischen Gegners nicht so homogen war, wie von ihm erwünscht, die Macht des Kulturföderalismus brechen. Die einzige Möglichkeit, äußere Schulreformen zu erzielen, blieb also im politischen Kompromiss bestehen. Daher ist es auch nicht weiter verwunderlich, dass in den Quellen zur Schulpolitik der SPD die Vorschläge zur Verbesserung der Chancengleichheit denen der CDU/CSU recht bald sehr ähnlich waren.

Zunächst soll hier aber auf die Entwicklung in der Gesamtschuldiskussion in den 1960er Jahren eingegangen werden. Eine verlängerte gemeinsame Schulzeit über alle Bevölkerungsschichten hinweg diente nach Ansicht der Sozialdemokraten in den Nachkriegsjahren der Förderung einer zukünftigen klassenlosen, und demnach gerechteren Gesellschaft. Dieses Fernziel musste aufgrund des ideologischen Beigeschmacks, wie zuvor gezeigt, konkreteren aktuellen Erfordernissen weichen, wollte die SPD dem politischen Gegner nicht noch in die Hände spielen. Als Ende der 1950er Jahre Defizite im deutschen Bildungswesen nicht mehr unter den Tisch zu kehren waren und diese unter anderem durch Pichts Artikelserie einer breiten Öffentlichkeit 1964 bewusst wurden, nutzten die Sozialdemokraten die Empfehlungen des Deutschen Ausschusses und die prognostizierte *Bildungskatastrophe* dafür, der Idee der Gesamtschule zur Diskussionswürde zu verhelfen. In einigen wenigen Bundesländern waren durch Parlamentswahlen Veränderungen in den Landesregierungen ermöglicht worden: In Berlin konnte die SPD ihren Koalitionspartner CDU 1963 durch die FDP ersetzen, im Bundesland Nordrhein-Westfalen gab es 1966 einen Regierungswechsel; eine sozialliberale Koalition wechselte das vorherige Bündnis von CDU und FDP ab. In Niedersachsen musste die CDU 1959 der Koalition von SPD, GB/BHE und FDP weichen; 1965 hingegen wechselte die SPD ihren bisherigen Koalitionspartner FDP zunächst wieder mit den Christdemokraten aus, auf den sie erst wieder ab 1970 verzichten konnte. Im Saarland hingegen verlor die SPD zwischen 1961 und 1985 die Möglichkeit der Regierungsbeteiligung.

Wenn man die Stimmenverteilung in den Bundesländern mitberücksichtigt, dann gab es allerdings nur zwischen 1966 und 1970 in Nordrhein-Westfalen einen deutlichen Vorsprung der SPD vor der CDU mit ca. sieben Prozentpunkten, ansonsten hielten sich die Anteile ungefähr die Waage. Auch in Niedersachsen gab es lediglich bis 1967 einen klaren Abstand des Stimmengewinns der SPD zur CDU, zwischen 1967 und 1974 waren es nur wenige Prozentpunkte Unterschied. Nur in Berlin konnte sich die SPD bis 1975 ganz souverän gegen die CDU durchsetzen. In den 1960er Jahren waren die Sozialdemokraten demnach in sechs Bundesländern (mit West-Berlin) an der Regierung, die CDU/CSU nach ihrem Rückschlag

in dem bevölkerungsreichen Nordrhein-Westfalen in fünf. Auf Bundesebene regierte die SPD ab 1966 in der Großen und ab 1969 in der sozialliberalen Koalition mit. Sozialdemokratische Politik bekam immer mehr Zuspruch, sie musste ernst genommen werden und der politische Erfolg erlaubte es schließlich, die eigenen Vorstellungen für die Schulpolitik wieder stärker zu vertreten.

Das neue Schlagwort lautete ab sofort *längere und bessere Bildung für alle*. Der West-Berliner Schulsenator Carl-Heinz Evers machte seine Idee der differenzierten Gesamtschule ab 1962/63 publik, die er für geeignet hielt, dringend benötigte Begabungsreserven zu gewinnen.⁸² Die bildungspolitischen Leitsätze der SPD griffen diese Idee 1964 auf, indem dort neben der Einführung der Förderstufe zumindest verbesserte Übergangsmöglichkeiten zwischen den Schulen gefordert wurde, was durch das organisatorische Zusammenlegen besser gelänge als bisher, noch besser sei aber die gemeinsame Schule, in der im Kern-Kurs-System unterrichtet werde.⁸³ Gegen Ende der Großen Koalition kann man erkennen, dass die Sozialdemokraten ein neues Schulsystem immer vehementer verfochten: „Neue Schulen der Mittelstufe sollen möglichst als Gesamtschulen errichtet werden [und] Schulzentren sollen zu Gesamtschulen integriert werden.“⁸⁴ Nach dem Regierungswechsel in Bonn wurde diese Forderung noch einmal schärfer formuliert: „In der Mittelstufe [...] ist die bisherige Dreigliederung von Hauptschule, Realschule und Gymnasium durch Gesamtschulen abzulösen.“⁸⁵

Auch der Deutsche Bildungsrat empfahl die Einrichtung einer ausreichend großen Anzahl von ländlichen und städtischen Versuchs-Gesamtschulen in allen Bundesländern, in denen die Schüler nicht nur in der Mittelstufe, sondern teilweise auch in der Oberstufe gemeinsam unterrichtet werden sollten. Die Oberstufe sollte sich in eine Studien- oder Berufsorientierung aufgliedern, die es aber dennoch ermöglichte, bestimmte Fächer weiter gemeinsam zu besuchen.⁸⁶

Hier könnte also der Eindruck entstehen, dass die Zeichen der Zeit für eine wirkliche Veränderung des Bildungswesens sehr gut standen, wäre da nicht der Kulturföderalismus gewesen. Denn auch wenn 1969 die Mehrheit der Bundesländer von einem

⁸² Vgl. Aufgaben der Schule, Referat von Carl-Heinz Evers auf der kulturpolitischen Konferenz der SPD in Hamburg (1963), in: Scharfenberg, Dokumente Bildungspolitik (SPD) S. 87-97.

⁸³ Vgl. Bildungspolitische Leitsätze der SPD, in: Scharfenberg, Dokumente Bildungspolitik (SPD), S. 104.

⁸⁴ Modell für ein demokratisches Bildungswesen (1969), in: Scharfenberg, Dokumente Bildungspolitik (SPD), S. 146.

⁸⁵ Entschließung zur Bildungspolitik auf dem Parteitag in Saarbrücken (1970), in: Scharfenberg 1, 1976, S. 199.

⁸⁶ Vgl. Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, Aus der Empfehlung des Deutschen Bildungsrates vom 31. Januar 1969, in: Anweiler, Bildungspolitik, S. 147f.

sozialdemokratischen Ministerpräsidenten und der Bund von der SPD angeführt wurde, war doch die Kultusministerkonferenz diejenige Institution, die das Schulwesen gestaltete, und in dieser die Mehrheit zu stellen, war durch das Konsensprinzip absolut kein Garant dafür, die eigenen politischen Interessen durchsetzen zu können. Selbst wenn man also das eigene Landesparlament hinter sich wusste, so blieben eben die Länderparlamente in den CDU/CSU-regierten Ländern, von denen nicht zu erwarten war, dass sie Gesamtschulen, über ein Modell von Schulversuchen hinaus, zustimmen würden.

Eine Möglichkeit, die bildungspolitischen Interessen anhand der gegebenen Machtverteilung durchzusetzen, hätte die Reduktion oder Aufgabe der Kulturhoheit dargestellt. Dies hätte jedoch einschneidende Verfassungsänderungen zur Folge gehabt, welche nur mit den Stimmen von zwei Dritteln der Mitglieder des Deutschen Bundestages und des Bundesrates möglich waren und sind. Selbst wenn alle SPD-Mitglieder einem solchen Einschnitt zugestimmt hätten, wäre die notwendige Stimmenmehrheit noch nicht erreicht worden.

So blieb es denn auch bei dem Kompromiss, dass Gesamtschulen zunächst als Schulversuche eingeführt werden sollten, um nach einer bestimmten Zeit zu überprüfen, inwiefern sie sich bewährten.⁸⁷ In Nordrhein-Westfalen wurde, wie oben geschildert, von der SPD/FDP-Regierung 1978 versucht, die kooperative Gesamtschule flächendeckend einzuführen, was am Widerstand der Eltern- und Lehrerschaft durch ein erfolgreiches Volksbegehren scheiterte. Bis heute hat sich in keinem Bundesland die Gesamtschule als einziger Bildungsweg im allgemeinbildenden Schulwesen durchsetzen können. Allerdings zeigt die aktuelle Schullandschaft in den Bundesländern, dass sich tendenziell ein zweifach gegliedertes System entwickelt: neben dem Gymnasium eine Form von Sekundarschule, an der ein Hauptschul- oder ein Mittlerer Bildungsabschluss erworben wird.⁸⁸

Die Gesamtschule konnte sich nur langsam und nicht alternativlos durchsetzen. Daher suchte man auch in der Sozialdemokratie nach Möglichkeiten, die Bildungswege unter Berücksichtigung des gegliederten Systems auszuweiten, so dass jedem Schüler, dem nach

⁸⁷ Vgl. folgende Beschlüsse: 1) Erklärung der KMK zur kulturpolitischen Situation anlässlich ihrer 131. Plenarsitzung 1969; in: Sammlung der KMK-Beschlüsse, Nr. 25, S. 7.

2) Grundzüge des zukünftigen Bildungswesens, Aus dem Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung vom 15. Juni 1973, in: Anweiler, Bildungspolitik, S 152. Hier wird explizit darauf hingewiesen, dass „in einigen wichtigen Fragen der Ausgestaltung dieses Bereichs [der Sekundarstufe I, zu der die Gesamtschulen gehören] die Auffassungen auseinander“ gingen.

⁸⁸ Vgl. Studienkreis, Schulsysteme der Bundesländer, online unter:

<https://www.studienkreis.de/infothek/bundeslandinfos/schulsysteme/> (30.12.2016). Beispiele für eine zweifache Gliederung sind: Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern. In Planung Niedersachsen mit der neuen *Oberschule*, die langfristig die Haupt- und Realschulen ersetzen soll, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen.

der Grundschule der Weg der Haupt- oder Realschule empfohlen wurde, prinzipiell auch noch der zur Hochschulreife offenstand. Die Unionsparteien sahen im Zweiten Bildungsweg und im beruflichen Bildungswesen zahlreiche Optionen, diesen Weg auszubauen, da dies schließlich verhinderte, dass Traditionen aufgegeben werden mussten. Und aufgrund der bisher geschilderten Entwicklung findet sich in den Quellen zur Kulturpolitik der SPD in diesem Punkt überraschende Einmütigkeit zwischen den beiden großen Volksparteien. Bereits in den 1950er Jahren wurde gefordert, dass „über die bestehenden Bildungswege hinaus weitere Möglichkeiten [eröffnet werden müssten], die jedem für das wissenschaftliche, künstlerische und technische Studium Befähigten ohne Rücksicht auf seine vorherige Schulbildung den Zugang zu den Hochschulen“⁸⁹ gestattete. Dieser müsse auch „über die Berufsschule und die Berufsfachschule“⁹⁰ ermöglicht werden. Gegen Ende der Dekade wurde die Nachwuchsproblematik dringlicher und der Reformdruck erhöhte sich gerade für den Bereich der Hochschulreifeabsolventen.

Eine Möglichkeit, die Hochschulzugangsmöglichkeiten zu erweitern, bot sich durch die Problematik der bestehenden Ingenieurschulen.⁹¹ Diese mussten, um im europäischen Vergleich standhalten zu können, dahingehend umgestaltet werden, dass es erhöhte Zugangsvoraussetzungen gab: Nicht mehr die Fachschulreife und eine abgeschlossene einschlägige Berufsausbildung, sondern eine mindestens zwölfjährige Vollzeitschulzeit wurde nun vorausgesetzt. Hierfür wurde mit der *Fachhochschulreife* ein neuer Abschluss geschaffen und die Ingenieurschulen wurden in den Hochschulbereich verlegt. Die Sozialdemokraten wie auch die Unionsparteien forderten daher einen zügigen Ausbau der neuen Hochschulen. In diesem Zusammenhang erhielt ein neuer, beruflicher Bildungsweg einen bedeutsamen Stellenwert:

Der bisherige Bildungsweg über Grundschule, Oberschule und Hochschule reicht nicht aus, alle Begabungen zu erschließen. Neben ihm müssen Wege anderer Art angelegt werden, die den modernen Anforderungen entsprechen und den Zugang zur Hochschule öffnen. [...] Über die Berufsarbeit, über berufsbildende Schulen mit reichhaltiger Gliederung und vielgestaltigem Aufbau sowie über besondere Bildungseinrichtungen und Akademien soll der Weg zur Hochschule eröffnet werden.⁹²

Gerade für den benötigten technischen Fachkräftenachwuchs mussten Alternativen zum bisherigen Abitur, welches mehrere Fremdsprachen und Kenntnisse aus vielen

⁸⁹ Aktionsprogramm der SPD von 1953, Abschnitt „Kulturpolitik“, in: Scharfenberg, Dokumente Bildungspolitik, S. 11.

⁹⁰ Ebd. S. 15.

⁹¹ Ausführlicher dazu siehe Kapitel 7.1.

⁹² Entwurf zu einem Grundsatzprogramm, Vorgelegt dem SPD-Parteitag 18. – 23. Mai 1958, in Stuttgart, Abschnitt: „Das kulturelle Leben“, in: Scharfenberg, Dokumente Bildungspolitik (SPD), S. 32.

allgemeinbildenden Wissensbeständen voraussetzte, gefunden werden. Ein abgeschwächtes Abitur, angesiedelt im beruflichen Bildungswesen, konnte attraktiver für technisch begabte Schüler mit Fachschulreife wirken. Da der erste Bildungsweg nicht imstande war, die erforderliche Anzahl an Mittelschul- und Gymnasialabsolventen hervorzubringen, musste der zweite Bildungsweg ausgebaut werden:

Die Forderung nach einem ‚zweiten Bildungsweg‘ ist somit in wesentlichen Punkten entstanden aus den Mängeln des ‚ersten Bildungsweges‘. [...] In dem Maße, in dem es gelingt, im allgemeinbildenden Schulwesen alle Arten von Begabungen zu fördern [...], wird die Bedeutung des zweiten Bildungsweges abnehmen. [...] Er wird dann nur noch eine ergänzende Funktion haben, während ihm heute die Rolle des Ausgleichens, der Kompensation in starkem Maße zukommt.⁹³

Zwar gebe es an den Abendschulen die Möglichkeit, nachträglich Schulabschlüsse zu erwerben und im ersten Bildungsweg die Gelegenheit des Erwerbs durch Aufbauzüge, doch solche weiterführenden Züge könnten „ebensogut auch an die Berufsschulen anknüpfen.“⁹⁴ Damit war auch von Seiten der Sozialdemokraten ein alternativer Weg zum allgemeinbildenden Bildungswesen eingeschlagen worden, der mitnichten seine Rolle des Ausgleichens und der Kompensation verloren hat. Hier waren sich die beiden großen Parteien viel schneller einig als im Bereich des allgemeinbildenden Schulwesens und so konnte in den 1960er Jahren der sukzessive Ausbau der beruflichen Schulen vorangetrieben werden, was dem sozialen Druck nach *längerer und besserer Bildung für alle* Erleichterung verschaffte.

5.3 Die Bildungspolitik der FDP

Auch wenn es lediglich zwei Minister der FDP für kurze Zeit geschafft hatten, als Kultusminister eingesetzt zu werden, und damit der direkte Einfluss in der Kultusministerkonferenz gering blieb, sollte man die bildungspolitischen Haltungen, Reformvorschläge und Entwicklungen der Freien Demokraten an dieser Stelle in aller Kürze zur Ergänzung hinzuziehen, denn sie waren schließlich nicht nur auf Bundesebene häufiger Koalitionspartner einer der beiden Volksparteien.

In den 1950er Jahren und in den Anfängen der 1960er Jahre setzten sich die Liberalen noch für das gegliederte allgemeinbildende Schulsystem ein, denn nach „den überstandenen Erschütterungen [bedürfe es] dringend der inneren Arbeitsruhe, die keinesfalls durch

⁹³ Umriß eines Programms zur Mobilisierung der geistigen Kräfte (1959), in: Scharfenberg, Dokumente Bildungspolitik (SPD), S. 60f.

⁹⁴ Ebd. S. 61.

organisatorische Experimente gestört werden sollten.“⁹⁵ Explizit wurde der Auslese und Förderung „VON BEGABTEN UND WÜRDIGEN JUNGEN MENSCHEN [Schreibung im Original]“⁹⁶ ein Vorrang eingeräumt. Auch noch 1957 wurde die tradierte Dreiteilung eindeutig bestätigt. In diesem Zusammenhang sollte jedoch vermehrt dem Zweiten Bildungsweg Aufmerksamkeit geschenkt werden, denn dieser könne eben diesen Begabten den „Zugang zu höherer Schule und Universität“⁹⁷ ermöglichen.

Hierin gingen also die Christdemokraten und die Liberalen zunächst in ihren bildungspolitischen Zielen noch konform, allerdings unterschieden sie sich hinsichtlich ihrer Auffassungen zur Konfessionsschule – welche die FDP ablehnte – und zu einem Bundeskultusministerium. Schon 1950 befürchtete die FDP, dass die „föderalistischen Kulturtendenzen [...] eine verhängnisvolle Zersplitterung des deutschen Bildungswesens verursachen“⁹⁸ könnten und daher sollten diese, soweit es nötig war, zurückgedrängt werden. Zur Bundestagswahl 1953 forderte sie sogar die Einrichtung eines Bundeskultusministeriums.⁹⁹ Pichts prognostizierte Bildungskatastrophe wurde auch von Seiten der Liberalen als Anlass zur Kritik am Kulturföderalismus genommen, so äußerte sich beispielsweise die damalige bayrische Landtagsabgeordnete Dr. Hildegard Hamm-Brücher:

Das Fehlen einer überregionalen Instanz hat auch zu dem geradezu haarsträubenden Dilettantismus und Provinzialismus in der Schulpolitik geführt. Bewußt oder nicht, wir werden von den Entwicklungen und Umwälzungen anderer Länder abgekapselt, und es bedurfte erst des wiederholten Anstoßes von außen, um unsere Kultusbehörden auf die nachahmenswerten Anstrengungen und Leistungen zum Beispiel in Frankreich, England, Amerika, Rußland oder in den skandinavischen Ländern aufmerksam zu machen.¹⁰⁰

Wie auch durch Picht und Edding wurde in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit einer Ökonomisierung der Bildung hingewiesen. Im Wahljahr 1969 wurde die Forderung nach einer Stärkung der Bundeskompetenz noch einmal bekräftigt und verstärkt, denn nun wurde nicht mehr von einer besseren Zusammenarbeit der Länder gesprochen, sondern der

⁹⁵ Leitsätze zur Kulturpolitik der Freien Demokratischen Partei, Beschlossen auf dem Bundesparteitag der Freien Demokratischen Partei in Düsseldorf am 29. Und 30. April 1950, in: Günter Scharfenberg (Hg), Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien in der BRD 1945-1975, Bd. 3: FDP, Sonstige (NPD, KPD), Berlin 1976, S. 13.

⁹⁶ Ebd.

⁹⁷ Programm der Freien Demokratischen Partei vom 26. Januar 1957, Abschnitt 3 „Kulturpolitik“, in: Scharfenberg, Dokumente Bildungspolitik (FDP/Sonstige), S. 23.

⁹⁸ Leitsätze zur Kulturpolitik der Freien Demokratischen Partei 1950, in: Scharfenberg, Dokumente Bildungspolitik (FDP/Sonstige), S. 13.

⁹⁹ Vgl. Wahlprogramm der Freien Demokratischen Partei vom 28. Juni 1953, Abschnitt 3 „Kulturpolitik“, in: Scharfenberg, Dokumente Bildungspolitik (FDP/Sonstige), S. 21.

¹⁰⁰ Referat von Hildegard Hamm-Brücher vor dem Arbeitskreis III des 15. Parteitages der Freien Demokratischen Partei (1964), in: Scharfenberg, Dokumente Bildungspolitik (FDP/Sonstige), S. 41.

„Bund [solle] die Zuständigkeit für Entscheidungen im Hochschul- und Schulwesen“¹⁰¹ erhalten.

Ganz besonders entwicklungsfähig erwies sich die FDP schließlich darin, dass sie im Gegensatz zur CDU/CSU in den 1960er Jahren das Festhalten am tradierten gegliederten System aufgab. Die Liberalen unterstützten die Idee einer Förderstufe, denn 1965 forderten sie „ein ausgewogenes System sorgfältiger, geduldiger und fördernder Auslese [und] für mindestens zwei Schuljahre parallellaufende Beobachtungs- und Orientierungsklassen.“¹⁰² Auch stellten sie das humanistische Bildungsideal in Frage und forderten eine Erweiterung der gymnasialen Vielfalt und der Höheren Fachschulen:

Wer den Namen von Marianne von Willemer nicht kennt, ist nicht gebildet, wer aber stößt sich schon daran, daß einer noch nie etwas von Riemann, Kirchhoff, Bessel, Joule, Kelvin gehört hat? Zur Kultur gehören auch die schöpferischen Leistungen unserer Ingenieure und Ärzte. Die Antithese von Geist und Technik hat sich längst überlebt.¹⁰³

Implizit wurde damit auch ein Schritt hin zu einer stärkeren Gleichwertigkeit von beruflicher Bildung getan. Der Ruf nach mehr und besserer Bildung für alle wurde auch von den Liberalen aufgegriffen und zunächst forderte der Landtagsabgeordnete Walter Erbe die Aufnahmeprüfungen für die höheren Schulen abzuschaffen, denn diese würden „fast immer wissensmäßige Elemente einschließen, deren Aneignung mit abhäng[e] von der gesellschaftlichen Herkunft des Kindes und dem Milieu, in dem es aufgewachsen“¹⁰⁴ sei. Hamm-Brücher ging indes noch weiter und griff das gegliederte System insgesamt an:

Es wird wohl später einmal zu den größten Irrtümern unsere Generation gezählt werden, daß ausgerechnet dieses Bildungssystem nach 1945 beinahe unversehrt aus dem größten Trümmerhaufen aller Zeiten herausrestauriert wurde und heute wiederum als uneinnehmbare Bastion obrigkeitsstaatlicher Organisation und Ordnung vor uns steht. Seine streng hierarchische „Dreigliedrigkeit“ [...] wird krampfhaft aufrechterhalten.¹⁰⁵

Sie forderte, dieses durch ein modernes Schulsystem zu ersetzen, welches durch große Vielfalt leistungsfähiger sein müsse. Ein solches sahen die Liberalen schließlich in der von ihnen propagierten *offenen Schule*, deren Konzept Ende der 1960er Jahre ausgearbeitet wurde. Merkmale jener Schule waren das Fehlen von Jahrgangsklassen und die Abschaffung des erzwungenen Wiederholens von Klassenstufen. Das Konzept lehnte sich an das der

¹⁰¹ Wahlprogramm der FDP zur Bundestagswahl 1969 (Auszug zur Bildungspolitik), in: Scharfenberg, Dokumente Bildungspolitik (FDP/Sonstige), S. 93.

¹⁰² Referat von Hildegard Hamm-Brücher auf dem 16. Parteitag der FDP, in: Scharfenberg, Dokumente Bildungspolitik (FDP/Sonstige), S. 54f.

¹⁰³ Referat von Walter Erbe vor dem Arbeitskreis III des 15. Parteitages der Freien Demokratischen Partei (1964), in: Scharfenberg, Dokumente Bildungspolitik (FDP/Sonstige), S. 31.

¹⁰⁴ Ebd. S. 33.

¹⁰⁵ Referat von Hildegard Hamm-Brücher vor dem Arbeitskreis III des 15. Parteitages der Freien Demokratischen Partei (1964), in: Scharfenberg, Dokumente Bildungspolitik (FDP/Sonstige), S. 40.

Gesamtschule an, ging aber noch darüber hinaus und ähnelte der Idee von Abitur I und Abitur II.¹⁰⁶ Wie an der Gesamtschule sollte es ein Kern-Kurssystem geben, wobei Kernunterricht in folgenden Fächern angeboten werden sollte: Deutsch, eine Fremdsprache, Erfassens- und Denkweisen im mathematisch-naturwissenschaftlichen sowie im politischen Bereich, allgemeine wissenschaftliche Methoden.¹⁰⁷

Eine Besonderheit des Konzepts lag in Elastizität, denn ein Schüler sollte beispielsweise in einem Fach schon die Oberstufe besuchen können und in einem anderen Fach noch die Mittelstufe, wenn er das notwendige Niveau noch nicht erreichen konnte. Außerdem sollte die Oberstufe der offenen Schule auch für „Direkt- und Fernkurse [sowie für] Voll- und Teilzeitschüler“¹⁰⁸ angeboten werden. Die Ähnlichkeit mit der Idee des Abitur I und II bestand darin, dass die Oberstufe sowohl auf ein wissenschaftliches Studium als auch für eine anschließende Berufstätigkeit vorbereiten sollte. Auch hier zeigte sich die Bereitschaft der Liberalen, berufliche Bildung gegenüber der allgemeinen aufzuwerten. Mit diesem Konzept stand aus kulturpolitischer Sicht einer fruchtbaren Zusammenarbeit in einer sozialliberalen Koalition nichts mehr im Wege, denn der neue Bundeskanzler räumte der Bildungspolitik einen besonders hohen Stellenwert ein.

¹⁰⁶ Hierzu Kapitel 6.3.1.

¹⁰⁷ Vgl. Die offene Schule – Konzept einer Schulreform der F.D.P. (1969), in: Scharfenberg, Dokumente Bildungspolitik (FDP/Sonstige), S. 95.

¹⁰⁸ Die offene Schule – Konzept einer Schulreform der F.D.P. (1969), in: Scharfenberg, Dokumente Bildungspolitik (FDP/Sonstige), S. 96.

6. Die Diskussionen in der Kultusministerkonferenz

Das vorliegende Kapitel stellt die für die Entwicklung des beruflichen Bildungswesens relevanten Diskussionslinien in der Kultusministerkonferenz in den ausgehenden 1950er Jahren bis zu Beginn der 1970er Jahre dar. Im Jahr 1959 wurde der *Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinen öffentlichen Schulwesens* des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen veröffentlicht. Dieses Jahr kann als Zäsur in der bildungspolitischen Reformdebatte gesehen werden, da hier nach einigem Stillstand seit dem Ende der 1940er Jahre erneut die Forderung nach einer äußeren, den vertikal gegliederten Schulaufbau betreffenden Schulreform, diskutiert wurde. Die vom Deutschen Ausschuss vorgeschlagene *Förderstufe* und damit de facto die Verlängerung der gemeinsamen Grundschulzeit, die besonders heftig bekämpft wurde, konnte schließlich nur in Hessen schulformunabhängig eingeführt werden.¹

Zu Beginn der 1970er Jahre wurde bereits offensichtlich, dass trotz des Regierungswechsels im Bund 1969 der äußere Schulaufbau im allgemeinbildenden Schulwesen nicht wesentlich angetastet werden würde. Der Reformprozess endete mit der Einführung von Gesamtschulen als Schulversuche. Diese wurden vom Deutschen Bildungsrat 1969 empfohlen, dann auch flächendeckend ausgebaut, jedoch lediglich als ergänzende und nicht als ersetzende Schulform. Im Dezember 1971 erklärte die Kultusministerkonferenz:

Als Beitrag zu einer gemeinsamen Reformpolitik haben die Kultusminister der Länder in den letzten Jahren bereits eine Reihe von Vereinbarungen und Empfehlungen, vor allem auf dem Gebiet der allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen beschlossen, so u. a. die Vereinbarung zur Einrichtung von Fachoberschulen (Februar 1969), [...] die Vereinbarung zur Durchführung von Schulversuchen mit Ganztageschulen (Juli 1969) und mit Gesamtschulen (November 1969)².

Letztere sollten zunächst ausgewertet werden, bevor über eine Ausweitung dieser Schulform weiterverhandelt würde. In der Erklärung wird außerdem ein weiterer Grund für das Erlahmen der Schulreform im allgemeinbildenden Schulwesen gegen Ende der Dekade deutlich: der *zweite Bildungsweg*, der *berufliche*, hatte sich zu diesem Zeitpunkt schon als Alternative zur Aufgabe des gegliederten Systems so weit etabliert, dass das drängende

¹ Vgl. Claudia Schuchart, Orientierungsstufe und Bildungschancen, Eine Evaluationsstudie, phil. Diss. Univ. Erfurt, Münster 2006, S. 23. Später setzte sich die dann so genannte *Orientierungsstufe* weitgehend durch, welche aber in aller Regel nicht schulformunabhängig eingeführt wurde. In Niedersachsen hingegen hatte diese flächendeckend von 1971 bis 2004 Bestand, ebenso in Bremen von 1977 bis 2005, hier allerdings galt ohnehin die verlängerte gemeinsame Grundschulzeit neben Gymnasialklassen ab Klasse 5.

² Erklärung der Kultusministerkonferenz anlässlich der 150. Plenarsitzung, in: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (Hg.), Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (Loseblatt), Neuwied o. J., Nr. 25.5.

Problem der Erhöhung der Chancengleichheit durch das berufliche Bildungswesen abgemildert werden konnte. Stellvertretend für die Verbreiterung des Angebots, vor allem im Bereich derjenigen Möglichkeiten, einen höheren allgemeinbildenden Abschluss im beruflichen Bildungswesen zu erreichen, steht hier die Einrichtung von Fachoberschulen mit dem Ziel der Fachhochschulreife, welche wiederum den Zugang zum tertiären Bereich ermöglichte. Um aufzuzeigen, welche Entwicklungstendenzen sich im Bereich der berufsbildenden Schulen abzeichneten, ist es für die vorliegende Arbeit ausreichend, die Protokolle bis 1971 auszuwerten.

Bezeichnend für die weitere Entwicklung des beruflichen Schulwesens stehen die Ausführungen des Hamburger Leitenden Regierungsdirektors Dr. Hans Reimers in seinem Referat zu Grundsatzfragen des Zweiten Bildungsweges auf der 59. Plenarsitzung im Jahr 1957, die hier im Wesentlichen wiedergegeben werden.³ Reimers hinterfragte zunächst, ob man wirklich schon von einem Zweiten Bildungsweg sprechen könne; seiner Ansicht nach existierten lediglich „Wege [...] zur Hochschule und zu umfangreicher Allgemeinbildung ausserhalb der höheren Schule [...], die zumeist im berufsbildenden Schulwesen entwickelt wurden“⁴. Von einem vollständig ausgebauten Zweiten Bildungsweg – einem Bildungsweg also, der einem Volksschulabsolventen den Zugang zum Hochschulbereich ermöglichte, ohne die traditionelle höhere Schule besucht zu haben – sei man hingegen noch weit entfernt. Die vorhandenen Möglichkeiten ergäben sich entweder durch die in geringer Zahl vorhandenen Abendgymnasien und Kollegs zur Erlangung der Hochschulreife⁵ oder aber durch den beruflichen Weg über die Berufsausbildung und der anschließenden Fortbildung in der Ingenieurschule bzw. in anderen Höheren Fachschulen, die besonders Begabten durch eine Ergänzungsprüfung die bis dahin eingeschränkte Hochschulreife ermöglichten.

Der Zweite Bildungsweg führe also „über die Einrichtungen, die sich in grosser Breite an die Volksschule anschliessen, d.h. über das berufliche Bildungswesen und über die Berufstätigkeit.“⁶ Was die bisherigen Wege vom Begriff des Zweiten Bildungsweges bisher unterscheide, sei dabei die mangelnde Systematisierung und Planbarkeit:

Die Bezeichnung im Singular ‚Weg‘ hat entscheidende Bedeutung: es soll ein systematischer Zugang aus der Volksschule zu gehobenen Bildungseinrichtungen fest begründet werden, und zwar 1) zu den Fachschulen (die sonst die ‚mittlere Reife‘ einer weiterführenden Schule voraussetzen) und 2) zu Institutionen, die den Erwerb der Hochschulreife nach eigenen

³ KMK-Protokoll, 59. Sitzung am 9./10.Mai 1957, Anlage II, S. 2ff.

⁴ Ebd. S. 2.

⁵ Volksschulabsolventen konnten über Aufbauzüge, welche die Fachschulreife zum Ziel hatten, den Zugang dorthin erwerben.

⁶ KMK-Protokoll, 59. Sitzung am 9./10.Mai 1957, Anlage II, S. 3.

Bildungsaufgaben vorbereiten. Weg bedeutet soviel wie: feste, aneinander anschliessende Bildungsgänge, auf deren obersten Abschluss man planmässig zustreben kann.⁷

Dieser lückenlose Weg müsse dem berufsbildenden Schulwesen zugeordnet werden, was die Errichtung von weiteren „Bildungseinrichtungen neben Berufsschulen und Fachschulen“⁸ erfordere. Der bisherige Weg führe dabei über die Berufsaus- und Fortbildung, denkbar sei allerdings auch, dass der Zweite Bildungsweg Möglichkeiten schaffe, „die nicht – wie etwa die Ingenieurschulen – eng mit einer gehobenen Berufsausbildung verbunden [seien], sondern das Ziel [hätten], direkt auf die Hochschulreife vorzubereiten.“⁹ Der Zweite Bildungsweg schloss nach dieser Vorstellung eine Berufsausbildung als Grundstein ein, denn so könnten die „durch den Beruf vermittelten Bildungswerte und menschliche Reife [...] neben die traditionelle[...] durch die höhere Schule vermittelte Bildung und geistige Reife gestellt werden.“¹⁰ Der Zweite Bildungsweg könne also folgende Stufen durchlaufen: Volksschule, Berufsausbildung, Aufbauschule und schließlich die Oberstufe des Zweiten Bildungswegs, die sich wiederum aufteilen könne in einen höheren, weiteren Berufsausbildungsabschluss (beispielsweise durch die Ingenieurschule) oder in einen direkten Weg über weitere Bildungseinrichtungen im berufsbildenden Schulwesen. In diesem Zusammenhang müsse man sich dann über die zu erzielende Hochschulreife einig werden, wenn allgemeine und berufliche Bildung zu denselben Berechtigungen führten.

Dieser Weg ist heute in allen Richtungen des berufsbildenden Schulwesens erreicht worden, berufliche Schulen sind nicht selten Schulzentren, die mit eben diesem Merkmal für sich werben können. Die Möglichkeiten ragen sogar noch über Reimers‘ anfängliche Ideen hinaus: Heute kann ein Hauptschüler auch ohne vorherige Berufsausbildung in einem aufeinander aufbauenden Stufensystem direkt zur allgemeinen Hochschulreife im berufsbildenden Schulwesen gelangen. Bei guten Leistungen und ohne eine Klasse zu wiederholen, dauert dieser direkte Weg vierzehn Jahre anstelle von zwölf oder dreizehn Jahren über das Gymnasium.

Reimers Ausführungen konnten zunächst noch nicht so weit fruchten, dass die Kultusministerkonferenz zur Tat schritt. Es mussten noch ein paar Jahre vergehen, in denen auf den herkömmlichen Zweiten Bildungsweg zurückgegriffen wurde und es benötigte äußeren Druck durch die OECD, den Arbeitsmarkt und die Öffentlichkeit, um die Diskussion um Chancengleichheit in den Fokus der Bildungsreformen zu bringen. Auch die

⁷ KMK-Protokoll, 59. Sitzung am 9./10. Mai 1957, Anlage II, S. 3.

⁸ Ebd. S. 4.

⁹ Ebd. S. 5.

¹⁰ Ebd. S. 3.

anhaltenden Widerstände gegen die Aufgabe des vertikal gegliederten allgemeinbildenden Schulwesens führten dazu, dass Bewegung in die Entwicklung des berufsbildenden Schulwesens kam.

Dieses begann sich schließlich in den 1960er Jahren so zu entwickeln, dass sich neben den herkömmlichen Ausbildungsmöglichkeiten der Berufs-, der Berufsfach- und der Fachschule Schulformen herausbildeten, die nicht mehr primär eine berufliche Erst- oder Grundausbildung zum Ziel hatten, sondern auf einen höheren allgemeinbildenden Abschluss vorbereiteten. Das war zum einen notwendig geworden, weil die zunehmende Technisierung der Berufe höher qualifizierte Arbeitnehmer erforderte, um im internationalen Vergleich mithalten zu können, und zum anderen, weil eine Veränderung des vertikal gegliederten allgemeinen Schulwesens hin zu einem horizontalen Aufbau nahezu unmöglich zu erreichen war. Die Kulturhoheit der Länder, auch wenn der Bund ab 1969 mehr Mitwirkungsrechte erlangte, verhinderte durch die unterschiedlichen Vorstellungen des richtigen Weges zu mehr Chancengleichheit, deren Notwendigkeit über alle Parteien hinweg anerkannt wurde, dass trotz Veränderung der politischen Machtverteilung die tradierten Formen bis heute erhalten wurden.

Dem zweiten, beruflichen Bildungsweg als Lösung des Dilemmas wurde zunehmend mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Allerdings lassen die Untersuchungen nicht die Schlussfolgerung zu, dass diese Entwicklung vollständig geplant war, vielmehr zeigte sich, dass beides zunächst gleichzeitig stattfand: Die erneute Reformdiskussion um einen horizontalen Schulaufbau, der in einige Umsetzungsversuche mündete, erhielt vermehrte Aufmerksamkeit und daneben wurde das berufliche Bildungswesen Schritt für Schritt ausgebaut – mit dem Ergebnis, dass die dringende Aufgabe, mehr Hochschulzugangsberechtigte zu gewinnen, nicht mehr nur auf den Gymnasien lastete. Mit der Schaffung neuer Hochschulzugänge wie der Fachhochschulreife und des neuen Typs der *Fachhochschule*, konnte der qualifizierte Nachwuchs dem Arbeitsmarkt zur Verfügung gestellt werden, ohne dass das Gymnasium angetastet wurde. Allerdings musste in diesem Zusammenhang die Vorstellung, dass nur die allgemeinbildenden Fächer zu einer Hochschulreife befähigten, zugunsten der zunehmenden Gleichwertigkeit von Allgemeinbildung und beruflicher Bildung aufgegeben werden. Diese Gleichwertigkeit ist jedoch nach wie vor nicht vollständig erreicht worden und konnte in erster Linie über die Gleichberechtigung in der Vergabe von Abschlüssen, vor allem der Hochschulreife, erzielt werden. Dies wiederum war nur möglich, indem sich eine „Distanzierung von jedem

Berufsbildungsanspruch“¹¹ durchsetzte, was bedeutet, dass der allgemeinen Bildung im beruflichen Bildungswesen in den Schularten, die primär einen höheren allgemeinbildenden Abschluss ermöglichen, ein sehr hoher Stellenwert, der beruflichen Ausbildung jedoch ein im Vergleich dazu geringer Stellenwert eingeräumt wird.

Für diesen neuen zweiten Bildungsweg¹² wurde in den 1950er und 1960er Jahren der Grundstein gelegt. An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass der herkömmliche Begriff des *Zweiten Bildungsweges* diejenigen Institutionen¹³ umfasste, die nach einer beruflichen Erstausbildung meist in Teilzeit einen höheren allgemeinbildenden Abschluss ermöglichten. Diese Institutionen waren nicht immer eindeutig dem allgemeinbildenden oder dem berufsbildenden Schulwesen zugeordnet. Der neue zweite Bildungsweg umfasst hingegen den beruflichen Bildungsweg nach einem primär erworbenen allgemeinen Abschluss in einer Regelschule. Die Schularten sind hierbei an den beruflichen Schulen angesiedelt.

Um den Prozess der Ausdifferenzierung des zweiten beruflichen Bildungsweges darzustellen, sollen im vorliegenden Kapitel die Entwicklung des Ingenieurschulwesens und diejenige der schon bestandenen und der neuen Schularten, die einen höheren allgemeinbildenden Abschluss ermöglichten, dargestellt werden. Einen Schwerpunkt nimmt der Kontext der Zugangsberechtigungen zum tertiären Bereich ein, weil besonders der Abiturientenmangel in den Fokus der Reformdebatten geriet. Die äußere Schulreformdiskussion aufgrund des in zunehmendem Maße als ungerecht empfundenen Ausleseverfahrens nach der vierten Grundschulklasse soll als gesondertes Gebiet untersucht und in diesem Zusammenhang die Entwicklung der Gesamtschulen dargestellt werden.

6.1 Die Entwicklung des Ingenieurschulwesens

Bereits einige Jahre, bevor die Reformdebatte zu Beginn der 1960er Jahre schließlich in den allgemeinen Ausbau des gesamten Schulwesens mündete, wurde mit dem Ausbau der Ingenieurschulen begonnen, denn der Arbeitsmarkt benötigte dringend technisch qualifizierten Nachwuchs, welcher allein durch die Absolventen der Technischen Hochschulen nicht gedeckt werden konnte. Zwischen 1956 und 1957 beispielsweise planten

¹¹ Walter Georg, Das Berufliche Gymnasium – Modell zur Realisierung des Integrationspostulats? in: Die deutsche Berufs- und Fachschule, Bd. 71 (1975), Heft 9, S. 647.

¹² Der Begriff des *zweiten Weges* wurde im Zusammenhang mit dem Gutachten des Deutschen Ausschusses über das berufliche Ausbildungs- und Schulwesen geprägt; dieser könne „genauso sicher zum Ziel führen wie der ‚erste‘, der über die Höhere Schule führt.“ Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, Empfehlungen und Gutachten 7/8, Stuttgart 1965, S. 1.

¹³ Berufsaufbauschulen, Abendgymnasien, Kollegs und Institute zur Erlangung der Hochschulreife.

die Länder ihre Ausgaben für Ingenieurschulen von 51 Millionen auf 90 Millionen zu erhöhen und damit „eine Steigerung der Studienplätze von 28.300 für 1955 [...] auf ca. 33.000 für 1956 [und] auf ca. 35.900 für 1957“¹⁴ zu erzielen. Eine Steigerung um 16 % und dann immerhin noch einmal um 8 % der Plätze in einer Zeit, in der die Folgen des Krieges im gesamten Schulwesen noch allzu gegenwärtig waren, verdeutlicht die Bedeutung dieser Institutionen.

Noch bedeutungsvoller für das berufliche Schulwesen wurden die Ingenieurschulen aber durch ihre nachfolgende Entwicklung. Dieser kommt insofern eine Schlüsselstellung zu, als sie wesentlich dazu führte, dass eine neue berufliche Schulart, die *Fachoberschule*, und eine neue Hochschulart, die *Fachhochschule*, und damit Alternativen zur Allgemeinen Hochschulreife und zu technischen Hochschulen sowie Universitäten gegründet wurden. Diese wurden notwendig, weil durch die Konkurrenz zu anderen europäischen Staaten, die die Ingenieurausbildung zunehmend ausschließlich in den tertiären Bereich verlagerten und als Zugangsvoraussetzung eine in der Regel zwölfjährige Vollzeitschulzeit verlangten, die bisherigen Zugangsvoraussetzungen in der Bundesrepublik nicht mehr genügten.¹⁵ Bis zur Gründung der Fachoberschulen und der Fachhochschulen gegen Ende der 1960er Jahre waren eine einschlägige Berufsausbildung und die Fachschulreife ausreichend, um in eine Ingenieurschule aufgenommen zu werden. Die Fachschulreife wurde von Volksschulabsolventen dann in Aufbaulehrgängen, die zunehmend im berufsbildenden Schulwesen angesiedelt werden sollten, erworben. Ziel dieser Aufbaulehrgänge sollte die „Erweiterung der Allgemeinbildung in Verbindung mit der Fachbildung [sein, was] die Teilnehmer auf die Übernahme gehobener Aufgaben im Berufsleben [vorbereiten] und ihnen den Eintritt in Ingenieurschulen oder vergleichbare und andere weiterführende Bildungseinrichtungen ermöglichen“¹⁶ sollte.

Als OECD-Mitglied musste sich die Bundesrepublik auch einem Novum im Bildungswesen stellen: Zunehmend wurde gefordert, dass das Bildungswesen auch unter ökonomischen Aspekten geplant werden müsse, insbesondere Dr. Friedrich Edding sorgte mit seinem Werk *Ökonomie des Bildungswesens* 1963 für Furore. Die Forderung nach unmittelbarer Verwertbarkeit des Bildungsgutes stieß vor allem bei den Anhängern des

¹⁴ KMK-Protokoll, 60. Sitzung am 13./14. Juni 1957, S. 4.

¹⁵ Vgl. Jörg-Peter Pahl, *Berufsbildende Schule, Bestandsaufnahme und Perspektiven*, Bielefeld 2007, S. 81.

¹⁶ Entwurf einer Rahmenvereinbarung über die Errichtung von Aufbaulehrgängen im berufsbildenden Schulwesen (1. Lesung), Protokoll Schulausschuss, 55. Sitzung vom 27./28.11.1958, Anlage II, S. 2.

Grundgedankens von humanistischer Bildung auf Abwehr. Die OEEC, Vorläufer der OECD, stellte bereits 1959 auf ihrer Konferenz in Den Haag fest:

[...] daß einige Industriezweige in ihren Staaten aufgrund des Mangels an technisch und naturwissenschaftlich qualifizierten Arbeitskräften Wachstumsschwierigkeiten zu verzeichnen hatten. Hinzu kam der Schock des ersten Sputniks. Infolgedessen waren diese Länder sehr daran interessiert, daß hochqualifizierte Arbeitskräfte durch das entsprechende Bildungswesen bereitgestellt würden, die dann das wirtschaftliche Wachstum ihrer Länder garantieren sollten.¹⁷

Auf der Washingtoner Konferenz der OECD 1961 „kam zum wirtschaftlichen Aspekt der Bildung der gesellschaftspolitische hinzu: Bildung als demokratisches Grundrecht.“¹⁸

Beide Aspekte führten in der Bundesrepublik dazu, dass der Ausbau der Ingenieurschulen und später dem europäischen qualitativen Angleichen durch die veränderten Zugangsvoraussetzungen eine immense Bedeutung erlangte. Auch die Bildungsgänge, die zur Fachschulreife an beruflichen Schulen führten, die *Berufsaufbauschulen*, mussten in diesem Zusammenhang ausgebaut werden. So blieb auch denen, die nach dem vierten Grundschuljahr zunächst geringe Aussichten auf einen höheren allgemeinbildenden Abschluss hatten, der Weg von der Volksschule bis zu den Ingenieur- oder zu vergleichbaren Fachschulen und der späteren Fachhochschulen nicht verwehrt. Zudem bestand eine Weile die Idee, dass man auch die Realschule um ein Jahr verlängern könnte:

Dies kann auch begründet werden mit der besonderen Aufgabe der Realschulen, auf die höheren Fachschulen (Insbesondere auf die Ingenieurschule) mit ihren gestiegenen Anforderungen an die Vorbildung ihrer Studierenden vorzubereiten. [Damit würde sie] einen Rang erhalten, der es überflüssig macht, die Reifeprüfung für Berufe zu fordern, die nicht unbedingt ein akademisches Studium voraussetzten. [...] Die Verlängerung der Realschule [...] würde die formale Gleichheit [mit beispielsweise Frankreichs System] herstellen und die internationale Anerkennung des Ranges [der deutschen] Ingenieure erleichtern.¹⁹

1963 zeichnete sich bereits ab, dass eine verlängerte Vollzeitschulpflicht Voraussetzung für die Ingenieurschulen werden würde. Die Idee der verlängerten Realschule wurde jedoch nicht umgesetzt, denn mit Schaffung der Fachoberschulen war dies in diesem Zusammenhang auch nicht mehr unbedingt erforderlich. Auch für den Bereich der Höheren Wirtschaftsfachschulen zeichnete sich die Notwendigkeit ab, dass unterhalb der Universitäten langfristig Studiengänge geschaffen werden mussten, da die einstigen Handelsakademien immer mehr in Universitätsfakultäten umgewandelt wurden und damit

¹⁷ Myung-Shin Kim, Bildungsökonomie und Bildungsreform, Der Beitrag der OECD in den 60er und 70er Jahren, phil. Diss. Univ. Würzburg, 1994, S. 35.

¹⁸ Ebd. S. 38.

¹⁹ Referat von Ministerialdirigent Prof. Dr. Heinrich Holzapfel für die Vorbereitung einer Sondersitzung des Plenums der KMK zu OECD-Fragen, Protokoll Schulausschuss, 87. Sitzung am 17./18. Dezember 1963, Anlage III, S. 4.

eine „Schule für die praktischen Betriebswirte“²⁰ fehlen würde. Ende der 1960er Jahre wurden die Ingenieurschulen schließlich nach und nach in Fachhochschulen umgewandelt oder eingegliedert und zeitgleich konnten die Fachoberschulen ins Leben gerufen werden.²¹

6.2 Ausbau der mittleren Bildungsabschlüsse im berufsbildenden Schulwesen

Neben den Berufsaufbauschulen, die nach einer abgeschlossenen Ausbildung zur Fachschulreife führten und damit den Zugang zu Höheren Fachschulen ermöglichten, erhielten auch die Berufsfachschulen im Zuge der Reformdebatte um Erhöhung der Chancengleichheit einen immer höheren Stellenwert und wurden ausgebaut. Dabei muss man grundsätzlich diejenigen Berufsfachschulen, die zu einer Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf führen, von denen unterscheiden, die lediglich beruflich grundbilden, dafür aber zur Fachschulreife führen und eine zeitliche Anrechnung in einer späteren Ausbildung ermöglichen.

Eben letztere war für viele Volksschulabsolventen eine Möglichkeit – im Gegensatz zu den Berufsaufbauschulen ohne vorherige Ausbildung – die Folgen der frühen Auslese zu mildern. Die beruflich grundbildenden und zur Fachschulreife führenden Berufsfachschulen dauerten in der Regel zwei Jahre und hatten ihren Ursprung vor allem in den Handelsschulen um 1900, die bereits die Mittlere Reife erteilen durften.²² Die Doppelqualifikation war allerdings in dieser Zeit nichts Neues mehr, auch berufliche Vollzeitschulen, wie beispielsweise die seit 1868 gegründeten *Frauenarbeitsschulen für schulentlassene Mädchen*²³ in Leipzig bildeten ihre Schülerinnen in Frauenberufen aus und ermöglichten gleichzeitig den Zugang zu berufspädagogischen Instituten.

Interessant ist neben der weiteren Ausdifferenzierung und dem Ausbau der Berufsfachschulen in den ersten Nachkriegsjahrzehnten vor allem die Entwicklung der Berufsfachschule von einer Stätte der beruflichen Erstausbildung hin zu einer Alternative, den im allgemeinbildenden Bildungswesen durch die Auslese nicht erzielten nächsthöheren Abschluss zu erreichen. Die Arbeit in den Sitzungen der Kultusminister zeigt, wie sich der

²⁰ Referat von Ministerialdirigent Prof. Dr. Heinrich Holzapfel für die Vorbereitung einer Sondersitzung des Plenums der KMK zu OECD-Fragen, Protokoll Schulausschuss, 87. Sitzung am 17./18.12.1963, Anlage III, S. 4.

²¹ Vgl. dazu: Neufassung des Abkommens zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens vom 28. Oktober 1964; 1968 wurden die §§ 6a, 10a und 10b zur Fachoberschule hinzugefügt, Anm. 1; außerdem Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Fachhochschulwesens vom 31. Oktober 1968, in: Oskar Anweiler u. a. (Hgg.), *Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990, ein historisch-vergleichender Quellenband*, Opladen 1992, S. 141 und 197f.

²² Vgl. Pahl, *Berufsbildende Schule*, S. 56.

²³ Vgl. ebd. S. 55.

Fokus in eben diese Richtung verschob. Heute werben die zweijährigen Berufsfachschulen in allererster Linie mit dem Ziel des höheren Abschlusses.

Die 1950er und 1960er Jahre waren in den OECD-Staaten davon geprägt, dass eine Verlängerung der Schulpflicht gefordert wurde, um das allgemeine Bildungsniveau zu heben. Nicht nur die Volks- beziehungsweise die spätere Hauptschule sollte verlängert werden, es gab, wie oben erläutert, auch Überlegungen zur Ausdehnung der Realschulzeit. Bereits 1959 erklärte die Kultusministerkonferenz, dass überall ein neuntes Schuljahr eingeführt werden würde, nachdem auch der Rahmenplan des Deutschen Ausschusses desselben Jahres diese Forderung beinhaltet.²⁴ 1961 erläuterte Ministerialrat Dr. Adolf Scheffbuch schließlich, dass es bereits Versuche in Baden-Württemberg gebe, das neunte Schuljahr „auch an einer zweijährigen Handelsschule, an der Mittelstufe der Höheren Handelsschule und in zweijährigen hauswirtschaftlichen Berufsfachschulen“²⁵ zu absolvieren. Da das „9. Schuljahr [...] eine Brücke zum Arbeits- und Berufsleben“²⁶ bilde, könne eine berufliche Schule diese Funktion möglicherweise besser erfüllen als die Volksschule.

Bekanntermaßen setzte sich das neunte Jahr in der Volks-, später Hauptschule durch, doch das obige Beispiel verdeutlicht, dass erste Ansätze, die Verlängerung der Pflichtschulzeit in berufliche Schulen zu verlagern, bereits früh vorhanden waren. Denkbar wäre ja immerhin auch, und so war es von den Kultusministerien vorgesehen, dass Schüler nach der Haupt- oder Realschule auf der nächsthöheren allgemeinbildenden Schule ihre Bildung fortsetzten. Theoretisch bestanden Übergangsmöglichkeiten, welche aber nicht in dem Ausmaß genutzt wurden und werden, dass sich die beruflichen Schulen ganz auf ihre originäre Funktion, die der beruflichen Ausbildung, konzentrieren konnten und noch heute können.

Das neunte Schuljahr etablierte sich in den Volks- und Hauptschulen, wohingegen die Fachschulreife, ein der *Mittleren Reife* gleichwertiger Bildungsabschluss, zunehmend über die Berufsaufbauschulen und die zweijährigen Berufsfachschulen erworben werden konnte. Für die Berufsaufbauschulen wurde der Begriff *Fachschulreife* als Bildungsziel auf der 73. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz 1959 bundeseinheitlich in Form der Rahmenvereinbarung über die Errichtung von Berufsaufbauschulen (Aufbaulehrgänge) im berufsbildenden Schulwesen etabliert.

²⁴ Vgl. KMK-Protokoll, 73. Sitzung am 24./25. September 1959, S. 7.

²⁵ Protokoll Schulausschuss, 73. Sitzung am 19./20. Oktober 1961, S. 16.

²⁶ Ebd.

Diese sollten „in erster Linie für befähigte Volksschulabsolventen eingerichtet [werden], die in einer Berufslehre oder in der Praktikantenausbildung stehen. Sie dien[t]en der Erweiterung der Allgemeinbildung in Verbindung mit der Fachbildung. Ihr Ziel [war] es, die Teilnehmer auf die Übernahme gehobener Aufgaben im Berufsleben vorzubereiten und ihnen den Eintritt in Ingenieurschulen oder vergleichbare und andere weiterführende Bildungseinrichtungen zu ermöglichen.“²⁷ Gesondert aufgenommen wurde noch, dass den „Zugang zu anderen weiterführenden Bildungseinrichtungen [...] die Länder“²⁸ jeweils regeln sollten, denn das Land Niedersachsen hatte vorab eingewendet, dass mit Abschluss der Berufsaufbauschule der Zugang in die Oberstufe eines Gymnasiums nicht ohne weiteres möglich sei.

Hier klingt die Problematik an, dass Schulabschlüsse, die im beruflichen Bildungswesen erworben wurden, zwar den allgemeinbildenden Abschlüssen gleichgestellt wurden, in der Praxis aber viel mehr dazu führten, dass der einmal eingeschlagene berufliche Bildungsweg, der auf jener Plenarsitzung noch einmal in seiner Bedeutung als „volle[r] zweite[r] Bildungsweg“²⁹ hervorgehoben, dann auch in aller Regel weitergegangen wurde.³⁰ So überrascht es natürlich auch nicht weiter, dass den Abschlüssen andere Namen gegeben wurden: Die *Fachschulreife* implizierte bereits den weiteren beruflichen Weg hin zu einer Fachschule. Die Rahmenvereinbarung hielt neben den Zugangsmöglichkeiten zu weiterführenden Schulen außerdem fest, dass die Berufsaufbauschule auch ohne den Besuch einer weiteren Schule zum gehobenen Dienst befähige. In der Diskussion um die Rahmenvereinbarung wies der Bremer Senator Willy Dehnekamp hingegen darauf hin, dass die Praxis zeige, dass in der Mehrheit Abiturienten Stellen im gehobenen Dienst erhielten. Die Bundesbehörden wurden schließlich gesondert darauf hingewiesen, dass die Fachschulreife explizit für diesen Bereich die Voraussetzung schaffte. Letzten Endes zeigte

²⁷ KMK-Protokoll, 73. Sitzung am 24./25. September 1959, Anlage IV, S. 2.

²⁸ KMK-Protokoll, 73. Sitzung am 24./25. September 1959, S. 7.

²⁹ Ebd. S. 8.

³⁰ Hier ist anzumerken, dass der volle zweite Bildungsweg zu diesem Zeitpunkt noch nicht ausschließlich über das berufliche Bildungswesen etabliert war, denn noch war der Besuch eines Abendgymnasiums oder eines Institutes zur Erlangung der Hochschulreife (Kollegs) notwendig, um den Zugang zu den Universitäten zu erlangen. Es gab zwar zunehmend die Möglichkeit, die Hochschulreife auch an Ingenieur- und Höheren Wirtschaftsfachschulen zu erlangen, einheitlich durchgesetzt hatte sich dies allerdings erst mit der Vereinbarung der Kultusminister zur Vereinheitlichung des Ingenieurschulwesens; vgl. hierzu KMK-Protokoll der 99. Sitzung am 16./17. Januar 1964, Anlage VI, S. 4. Zur Zuerkennung der Hochschulreife an Höheren Wirtschaftsfachschulen siehe auch die Diskussion auf der 84. Sitzung des Schulausschusses am 4./5. Juli 1963, S. 12f, bei der sichtbar wird, dass eine einheitliche Vereinbarung für diesen Schultyp noch ausstand. Es muss außerdem noch hinzugefügt werden, dass die Träger dieser Fachschulen häufig Verbände und Vereine waren, demnach also noch nicht unter staatlicher Aufsicht standen; vgl. Pahl, Berufsbildende Schule, S. 63.

sich, dass die erweiterte berufliche Qualifikation hinter das Ziel der Zugangsmöglichkeiten zum Bereich der höheren Abschlüsse zurücktrat.

An dieser Stelle soll verdeutlicht werden, für welche Zielgruppe der Zweite Bildungsweg in seinen Anfängen angelegt wurde: für Berufstätige, die nach einem Volksschul- oder Mittleren Bildungsabschluss und einer Ausbildung, zuweilen auch während der Ausbildung, eine besondere Begabung zeigten, welche dann über weitere allgemeinbildende Abschlüsse bis zu einem Studium führen konnte. Die Zielgruppe für die zweijährigen Berufsfachschulen hingegen waren Volksschulabsolventen, die diese Schulart zunehmend im Anschluss zur Chancenverbesserung nutzten.³¹

Nicht ganz unproblematisch war zunächst die Berechtigungsfunktion, die mit dem Abschlusszeugnis, beispielsweise der zweijährigen Handelsschule, einherging. Diese Schulart kann hier paradigmatisch für die zweijährigen Berufsfachschulen stehen, die sich auch in den gewerblich-technischen und in den hauswirtschaftlichen Richtungen etablierten. Sollte der Abschluss tatsächlich der Mittleren Reife, die auf den Mittel- später Realschulen erzielt wurde, gleichgestellt sein, stellte sich die Frage, ob damit auch die Berechtigung zum Besuch der Oberstufe eines Gymnasiums erlangt wurde, welches beispielsweise das rheinland-pfälzische Kultusministerium ablehnte. Diesem würde allerdings entgegenstehen, so der Einwand von Schleswig-Holstein, dass die „Aufnahme in höhere Klassen von Gymnasien [...] immer – abgesehen vom Übergang von einem anderen öffentlichen Gymnasium – eine Aufnahmeprüfung [voraussetzen würde]. Dieser Prüfung könn[t]en sich aber sowohl Mittelschulabsolventen als auch Handelsschüler und sogar Nichtschüler unterziehen.“³²

Eine mögliche Lösung wurde in der Formulierung erwogen, welche lediglich den „Eintritt in weiterführende berufsbildende nichttechnische Schulen“³³ gewährte. Da es sich hier um eine kaufmännische Berufsfachschule handelte, war der Übertritt in eine berufliche Schule anderer Richtung - beispielsweise die gewerblich-technische Ingenieurschule - noch strittig. Allerdings wurde dem wiederum entgegengehalten, dass der Zutritt zur Ingenieurschule nur in Verbindung mit einer einschlägigen Ausbildung möglich war. Schleswig-Holstein schlug als Lösung vor, überhaupt keinen Vermerk über konkrete Berechtigungen in das Zeugnis

³¹ Vgl. Pahl, Berufsbildende Schule, S. 57.

³² Protokoll Schulausschuss, 77. Sitzung am 19./20. Juni 1962, S. 18.

³³ Ebd.

aufzunehmen, sondern lediglich festzuhalten, dass das Abschlusszeugnis „die Berechtigungen des Abschluszeugnisses einer Mittelschule“³⁴ gewähre.

Dass im Zusammenhang mit der Handelsschule zunächst nicht von der *Fachschulreife*, sondern von der *Mittleren Reife* gesprochen wurde, hängt mit einer Bestimmung aus dem Jahr 1932 zusammen, in der die Länder vereinbart hatten, dass die Mittlere Reife an den zweijährigen Handelsschulen zuerkannt wurde; nur Württemberg hatte sich der Vereinbarung nicht angeschlossen.³⁵ Interessanterweise sollte die Verteilung des allgemeinbildenden und des fachgebundenen Unterrichts damals noch im Verhältnis 1:2 stehen. Dieses Verhältnis hat sich heute weitgehend umgekehrt, da ein höherer allgemeinbildender Abschluss zumeist im Vordergrund steht. Auch Bayern konnte nicht davon überzeugt werden, dass der Abschluss der zweijährigen Handelsschulen dem der Mittleren Reife entsprach. Es wollte außerdem die zweijährigen Handelsschulen zugunsten des Ausbaus der drei- und vierjährigen Schulen auslaufen lassen. Ähnliche Schwierigkeiten ergaben sich aus Berlin, wo es gar keine zweijährigen Handelsschulen gab.³⁶

Um jedoch dem Anspruch gerecht zu werden, einen wirklich lückenlosen zweiten Bildungsweg für Absolventen der Volksschule zu schaffen, die ohne weiteren Zeitverlust einen höheren Bildungsabschluss anstreben, musste ein Kompromiss gefunden werden. Dieser bestand schließlich darin, dass die Berechtigungsfunktion sehr allgemein gehalten wurde. In der entsprechenden Rahmenvereinbarung wurde formuliert:

Berufsfachschulen, die dieser Vereinbarung entsprechen, können weitere schulische Berechtigungen verleihen, wenn sie mindestens zwei Jahre dauern und einen erweiterten Bildungsstand vermitteln.³⁷

Damit musste kein Bundesland entsprechende Berufsfachschulen einrichten und die Kann-Formulierung erlaubte entweder keine oder eine begrenzte beziehungsweise auch für den Bereich der allgemeinbildenden Schulen offene weitere Berechtigungsauslegung. Die heutige Praxis zeigt, dass die zweijährigen Berufsfachschulen in erster Linie auf die Fachschulreife abzielen und die Anschlussberechtigungen zur Weiterbildung im Bereich des beruflichen Bildungswesens ergriffen werden, so beispielsweise durch den Besuch einer Fachoberschule oder eines beruflichen Gymnasiums.

³⁴ Protokoll Schulausschuss, 77. Sitzung am 19./20. Juni 1962, S. 19.

³⁵ Vgl. Vereinbarung der Länder über die Zuerkennung der mittleren Reife an die zweiklassigen Handelsschulen vom 9. November 1932; zu finden in: Andreas Reichel, Die sächsische Schulreform in der Weimarer Republik, phil. Diss. Techn. Universität Dresden, 2013, S. 597, online unter: http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/14435/Reichel_Bd2.pdf (08.02.2016).

³⁶ Vgl. KMK-Protokoll, 97. Sitzung am 19./20. September 1963, S. 31.

³⁷ Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschulen, in: Protokoll Schulausschuss, Anlage III, 147. Sitzung am 8./9. Juli 1971, S. 1.

Die durch die in den 1960er Jahren angelegte Ausdifferenzierung des berufsbildenden Schulwesens und die Verlagerung allgemeinbildender Abschlüsse in den zweiten Bildungsweg ermöglichten schließlich immer mehr jungen Menschen bereits vor der Aufnahme einer Berufsausbildung zu erproben, ob sie ihren ersten Abschluss erweitern könnten. Dem Gedanken der Erhöhung der Chancengerechtigkeit hinter diesen Maßnahmen stehen allerdings einige Gefahren gegenüber: Aus staatlicher Sicht kann so zunächst scheinbar der drohenden Jugendarbeitslosigkeit begegnet und die Verantwortung zur Ausbildung für die Betriebe verringert werden, wenngleich auch nur vorübergehend. Für Schüler, die noch über eine mangelnde Ausbildungsreife verfügen, wird der Druck, sich um einen Ausbildungsplatz zu bemühen, hingegen gemildert. Deshalb wird gerade die zweijährige Berufsfachschule heute von bildungsschwachen Schülern gerne als Alternative zum fehlenden Ausbildungsplatz genutzt, was für einen Teil der Schüler wie eine „Pufferfunktion zwischen dem Bildungs- und Beschäftigungssystem“³⁸ wirkt. Mit der mangelnden Ausbildungsreife geht allerdings häufig auch eine sehr geringe Leistungsmotivation einher, was das Unterrichten in dieser Schulart erschwert.

6.3 Ausbau der Hochschulzugangsberechtigungen im berufsbildenden Schulwesen

Durch die Erweiterung des ersten Bildungswegs um einen zweiten, beruflichen musste über die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung diskutiert und ein Kompromiss gefunden werden, der allerdings zuungunsten der beruflichen Bildung ausfiel, da die Gleichberechtigung vor allem durch die Zugangsberechtigungen zu weiterführenden Bildungsgängen erzielt wurde. Bis heute haben die beruflichen Bildungsgänge, die zu einem höheren Abschluss führen, zwar berufsbezogene Schwerpunktfächer, die allgemeinbildenden Fächer nehmen aber noch immer den Hauptteil des Lehrplans ein. Die Diskussion um die Wertigkeit beruflicher Bildung wurde vor allem im Zusammenhang mit der Hochschulzugangsberechtigung geführt.

Bei den Hochschulzugangsberechtigungen muss man die drei nachfolgenden Schulabschlüsse voneinander unterscheiden: Die *allgemeine Hochschulreife* berechtigt zur Aufnahme eines Studiums aller Fächer an allen Hochschulen. Die *fachgebundene Hochschulreife*³⁹ berechtigt zur Aufnahme eines Studiums an allen Hochschulen, aber nur für bestimmte Fächer oder Fachrichtungen; die Einschränkung resultiert daraus, dass nur Kenntnis in einer statt in mindestens zwei Fremdsprachen nachgewiesen wurde. Die

³⁸ Pahl, Berufsbildende Schule, S. 57.

³⁹ Gängige Synonyme waren: *eingeschränkte Hochschulreife* und *Fakultätsreife*

Fachhochschulreife schließlich berechtigt zum Studium an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften, den ehemaligen Fachhochschulen.

Bis zur Gründung der Fachoberschulen und der Fachhochschulen Ende der 1960er Jahre existierten nur die beiden Hochschulzugangsberechtigungen der allgemeinen und fachgebundenen Hochschulreife. Die allgemeine Hochschulreife konnte an allgemeinbildenden Gymnasien sowie an Abendgymnasien erworben werden und an Instituten zur Erlangung der Hochschulreife konnte entweder die allgemeine oder die fachgebundene Hochschulreife erlangt werden. Die Anzahl der auf die Zielgruppe erwachsener Berufstätiger angelegten Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges war im Vergleich zu den allgemeinbildenden Gymnasien äußerst gering. In den meisten Bundesländern lag die Zahl der Abendgymnasien weit unter sieben, auch die Kollegs blieben eine seltene Einrichtung.⁴⁰ Hinzu kam, dass die Gymnasien, die in unterschiedlichen Formen bestanden⁴¹, zu wenige Abiturienten hervorbrachten, um den benötigten Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften in einem konkurrenzfähigen Industriestaat zu decken.

1960 lag die Quote der Absolventen mit Hochschulreife bei knapp 9 %, 1970 konnten fast 12 % der Schulabgänger eine Hochschulreife vorweisen.⁴² Über die Ingenieur- und andere Höhere Fachschulen konnte in Ausnahmefällen die fachgebundene Hochschulreife erlangt werden, wobei hier zunehmend darüber diskutiert wurde, ob auch die allgemeine Hochschulreife erteilt werden könnte. Die Frage nach den Mindestanforderungen an einen

⁴⁰ Vgl. Hans-Werner Fuchs, *Gymnasialbildung im Widerstreit, Die Entwicklung des Gymnasiums seit 1945 und die Rolle der Kultusministerkonferenz*, Frankfurt/Main 2004, S. 285ff.

⁴¹ Unterschiede ergaben sich 1) durch unterschiedliche Sprachenfolgen, 2) durch verschiedene Typen (altsprachlich, neusprachlich, mathematisch-naturwissenschaftlich, 3) durch die unterschiedliche Dauer (i.d. R. neunjährig, daneben aber auch in den Stadtstaaten Hamburg und Bremen sowie in Niedersachsen Gymnasien beginnend mit Klasse 7 und in Berlin beginnend mit Klasse 9; daneben existierten zudem noch Kurzformen für Abgänger von Volksschulen und Sonderformen für Mädchen; vgl. hierzu Fuchs, *Gymnasialbildung*, S. 217ff.

⁴² Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihen 1, 2, Tabelle 2.3.14, Schulabsolventinnen/-absolventen und Schulabgänger/-innen nach Art des Abschlusses, online unter: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Datenportal, Tabellensuche, <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/2.3.14> (03.12.2016). Die Prozentangaben ergeben sich, wenn man die absoluten Zahlen der Schulabsolventen aller drei Abschlussarten summiert und diejenige der Absolventen mit Hochschulreife dazu in Relation setzt. Georg Picht kam zu einem deutlich geringeren Ergebnis, er berief sich dabei auf OECD-Studien: diese prognostizierten für das Jahr 1970 einen Anteil von 6,8 % Abiturienten in der BRD, was im Vergleich zum Jahr 1959 einen vierprozentigen Zuwachs bedeuten würde. Demnach wären um das Jahr 1960 herum knapp 4 % eines Jahrgangs Schüler mit Abitur. Vgl. Georg Picht, *Die Deutsche Bildungskatastrophe*, München 1965, S. 16f. Möglicherweise hat Picht die Ergebnisse der OECD-Studie falsch gedeutet: zieht man den Anhang I des Protokolls der 80. Sitzung des Schulausschusses am 18./19. Dezember 1962 und die darin enthaltenen Ausführungen zur Arbeit der OECD von Oberschulrat Dr. Heinrich Schoene auf Seite 6 hinzu, bekommt die genannte Quote eine andere Wertung: hier sollen 6,7 % Abiturienten im Vergleich zur Gesamtzahl der Jugendlichen der gleichen Altersgruppe ein Hochschulstudium ergreifen; damit ist aber noch nichts Genaues über die Abiturientenquote insgesamt gesagt. Im Vergleich zu anderen europäischen Staaten lagen laut OECD-Ergebnis dennoch beide Werte, die des Statistischen Bundesamtes und die von Picht genannte deutlich unter den Quoten der anderen Länder.

Studienanfänger stellte sich im Zusammenhang mit dem Zweiten Bildungsweg und den Absolventen der Fach- und Wirtschaftsoberschulen, daher trafen sich Vertreter der Schulausschüsse der Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK) und der KMK 1958 in Tutzing zu den sogenannten *Tutzingen Gesprächen*.⁴³

6.3.1 Die Entwicklung der Gymnasien

In dieser Phase war auch das Gymnasium mit seinem breiten Fächerkanon, welcher sich in der Oberstufe fortsetzte, in die Kritik geraten antiquiert und realitätsfern zu sein. Der Deutsche Ausschuss schlug in seinem Rahmenplan 1959 eine Zweigleisigkeit der herkömmlichen Gymnasien vor: Er unterteilte sie in das *Gymnasium*, welches an die Orientierungsstufe in Klasse fünf und sechs anschließen und sich mehr an der Gegenwart der modernen technisierten Welt orientieren, sowie einer *Studienschule* mit Beginn in Klasse fünf, welche wie bisher eine starke Orientierung an der Antike behalten sollte.

Auch die Schüler des Gymnasiums würden bereits ihr „Interesse stark auf die Qualifikationen richten, die für den späteren Beruf und für den sozialen Aufstieg von Nutzen sind“⁴⁴, und daher müssten die Bildungsinhalte dahingehend überprüft werden, ob „die Bildungsziele der Schule auch für [ihre Schüler] sinngemäß und richtig“⁴⁵ seien. Nur so könne man außerdem dem großen Defizit an Abiturienten begegnen. Die Orientierungsstufe wie auch die Unterteilung der Gymnasien stieß bei den meisten Kultusministern auf Ablehnung, einer Reform der Oberstufe hingegen verstellte man sich nicht. So referierte der hessische Kultusminister Prof. Dr. Ernst Schütte zu den Vorschlägen des Deutschen Ausschusses, indem er eine Ordnung der Fragenkreise nach dem Grad der Schwierigkeit ihrer praktischen Umsetzbarkeit vornahm. Die Neuordnung der Oberstufe stand für ihn an erster, die Studienschule hingegen an letzter Stelle. Auch die Orientierungsstufe rangierte auf einem der letzten Plätze. Die Reduktion der Fächeranzahl und der Stoffinhalte sei wissenschaftlich legitimiert worden und das exemplarische Lernen sei dem übervollen Stundenplan der *Paukschule* vorzuziehen:

Ursprüngliche Phänomene der geistigen Welt können am Beispiel eines einzelnen vom Schüler wirklich erfaßten Gegenstandes sichtbar werden, aber sie werden verdeckt durch eine Anhäufung von bloßem Stoff, der nicht eigentlich verstanden ist und darum auch bald wieder vergessen wird.⁴⁶

⁴³ Vgl. Torsten Gass-Bolm, *Das Gymnasium 1945-1980, Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland*, Göttingen 2005, S. 185.

⁴⁴ Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, *Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemein bildenden öffentlichen Schulwesens*, Stuttgart 1960, S. 35.

⁴⁵ Ebd.

⁴⁶ KMK-Protokoll, 73. Sitzung am 24./25. September 1959, Anlage I, S. 3.

Schütte schloss sich der Forderung des Rahmenplans nach der Formel *4+1 Fächer* an, welche um Geschichte und politische Bildung ergänzt werden müsse. Der Idee der Studienschule konnten sich die Kultusminister nicht öffnen, da sie sie für nicht ausreichend durchdacht hielten. Der Vertreter Hamburgs, Dr. Hans Reimers, der im Anschluss an Schüttes Referat bisherige Stellungnahmen verschiedener Kritiker zum Plan des Deutschen Ausschusses zusammenfasste, teilte ebenso Bedenken gegen die Studienschule mit. Kritiker sähen die Gefahr einer Abstufung der Hochschulreife, außerdem sei die vorgesehene „Anpassung [des Gymnasiums] an die gesellschaftlichen Forderungen unserer Zeit [...] nicht aus echtem Bildungsdenken begründet“⁴⁷. Die soziale Gerechtigkeit müsse dabei auch in Frage gestellt werden, denn die Studienschule könne fast nur in Großstädten errichtet werden, „wo sie bestehende Gymnasien nicht in ihrer Entwicklung behinder[n]“⁴⁸ würde, so der Plan des Deutschen Ausschusses. Damit seien begabte Schüler vom Land im Nachteil. Die Studienschule kenne darüber hinaus keinerlei Durchlässigkeit.

Die Idee der Studienschule wurde schnell wieder verworfen, aber die Reformideen zur Neugestaltung der Oberstufe mündeten 1960 in die *Saarbrücker Rahmenvereinbarung*⁴⁹, welche die Fächeranzahl in der Oberstufe reduzierte und den Schülern mehr Wahlfreiheit ließ.⁵⁰ Damit wurde eine wichtige Voraussetzung geschaffen, um den Zugang zum Gymnasium für mehr Schüler zu gewährleisten: Die Stoffreduktion und die Wahlfreiheit erhöhten schließlich die Attraktivität dieses Schultyps. Durch die Idee der Wahlpflichtfächer war zudem eine Öffnung der gymnasialen Typenvielfalt angelegt, welche sich für die späteren beruflichen Gymnasien als bedeutsam erwies. Als problematisch hingegen erwies sich kurze Zeit darauf die in der Rahmenvereinbarung festgelegte Reduktion der Fächer in der Oberstufe für die beruflichen Gymnasien. Das Wirtschaftsgymnasium beispielsweise sei schließlich nur dreistufig, und daher sei die Vorbildung der Schüler nicht vergleichbar mit jener der Gymnasiasten an allgemeinbildenden Schulen. Durch die Rahmenvereinbarung ergebe sich eine vollkommen andere Arbeitsweise in der Unter- und Mittelstufe der Gymnasien, da es nun deren Aufgabe sei, diejenigen Inhalte zu vermitteln, auf die man dann in der Oberstufe zurückgreifen müsse. Dies unterscheide aber die Arbeitsweise von der in

⁴⁷ KMK-Protokoll, 73. Sitzung am 24./25. September 1959, Anlage II, S. 11.

⁴⁸ Ebd.

⁴⁹ = Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien vom 29.9.1960, in: Sammlung der KMK-Beschlüsse, Nr. 175.

⁵⁰ Vgl. Ebd. S. 1f. Verpflichtend wurde die Teilnahme an vier Kernpflichtfächern, Gemeinschaftskunde (Überbegriff für Geschichte, Geographie, Sozialkunde), Sport, ein musisches Fach und ein weiteres Wahlpflichtfach sowie Religion. Somit beschränkte sich die Fächeranzahl auf neun.

den beiden anderen Schultypen – Volksschule und Mittelschule –, deren Absolventen dann beispielsweise die Wirtschaftsgymnasien besuchten.⁵¹

Schließlich wurde eine Herabsetzung der Anforderungen in den Höheren Schulen gefordert, da man die Abiturientenzahl dringend erhöhen müsse. So erklärte der rheinland-pfälzische Vertreter im Schulausschuss, Oberschulrat Dr. Heinrich Schoene, im Zusammenhang zu seinem Bericht über die Arbeit der OECD 1962:

Wenn man mehr Abiturienten haben wolle, so müsse man die Anforderungen heruntersetzen, d.h., man wolle für mehr Schüler weniger erreichen, statt umgekehrt für weniger Schüler viel. Der technische Fortschritt fordere nicht mehr Hilfsarbeiter, sondern Facharbeiter in grosser Zahl. [...] Man müsse die breite Masse bildungsmässig auf ein höheres Niveau führen unter Verzicht auf sogenannte geistige Elitebildung in der Schule.⁵²

Die Gymnasien seien zudem viel stärker auf die Hochschulreife und ein anschließendes Hochschulstudium ausgerichtet als das in anderen europäischen Ländern der Fall sei. Deutschland stehe an der Spitze mit 93 % Abiturienten, die im Zieljahr 1970 laut OECD-Prognosen ein Studium begännen, es folgten Italien mit 83 %, Dänemark, Frankreich, Österreich und Schweden mit unter 80 % und Belgien sogar mit deutlich unter 70 %.⁵³ Die übrigen Abiturienten würden demnach kein Studium, sondern eine Ausbildung oder sonstige Beschäftigung vorziehen. Vergleiche man hingegen die Quote derjenigen Schüler, die gemessen an der Gesamtanzahl der Jugendlichen einer Altersgruppe studierten, komme Deutschland im internationalen Vergleich mit nur 6,7 % schlecht weg. In Frankreich liege die Quote beispielsweise bei über 13 %.

Somit zeige sich, dass in der Bundesrepublik bisher auf die Heranbildung einer kleinen akademisch gebildeten Elite gesetzt worden sei, deren Bildung auf „Humanismus, Idealismus und auch Romantik“⁵⁴ beruhe, was in den westlichen Ländern, die ihre Bildung „viel mehr auf dem Realismus (Pragmatismus)“⁵⁵ ausrichteten, jedoch misstrauisch beobachtet werde. Als fatal dürfte sich in Zukunft die Tatsache erweisen, dass nur eine verschwindend kleine Anzahl an Abiturienten ein naturwissenschaftliches Studium aufnehmen. Der steigende Bedarf an Naturwissenschaftlern und Ingenieuren werde damit künftig nicht mehr zu decken sein. Dass eine diesbezügliche Notlage bisher noch nicht eingetreten sei, liege einerseits daran, dass die Bundesrepublik einigen Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften durch den Flüchtlingsstrom abdecken konnte, darüber hinaus

⁵¹ Vgl. Protokoll Schulausschuss, 80. Sitzung am 18./19. Dezember 1962, S. 22f.

⁵² Protokoll Schulausschuss, 80. Sitzung am 18./19. Dezember 1962, S. 7.

⁵³ Vgl. Protokoll Schulausschuss, 80. Sitzung am 18./19. Dezember 1962, S. 5.

⁵⁴ Ebd. S. 6.

⁵⁵ Ebd.

habe man „keine Wehrmacht [mehr gehabt und so] alle Begabungen zivil einsetzen können.“⁵⁶

Um die geforderte Erhöhung der Abiturientenzahlen zu erreichen, wurde das Netz der höheren Schulen verdichtet und zudem in einigen Bundesländern auch die Aufbauzüge, welche Volksschülern die Möglichkeit bot in ein Gymnasium überzuwechseln, erhalten oder sogar ausgebaut.⁵⁷ Der Wechsel erfolgte in der Regel nach dem siebten oder achten Schuljahr. Insbesondere Bayern und Nordrhein-Westfalen richteten eine größere Anzahl dieser Schulformen ein. So hatte Bayern 1963 etwa dreißig sogenannte *Deutsche Gymnasien*, die an die sechste Volksschulklasse anschlossen, in Einzelfällen konnte der Wechsel auch später erfolgen. Vergleicht man diese Zahl allerdings mit der Anzahl der sonstigen höheren Schulen, die der bayrische Vertreter mit 305 in diesem Jahr bezifferte, dann relativiert sich die Möglichkeit des Zugangs zu einem Gymnasium für Volksschüler wieder. An zweiter Stelle rangierte Nordrhein-Westfalen mit 25, weitere seien in Planung. Die Stadtstaaten Bremen und Hamburg, in denen nach der vierten oder nach der sechsten Grundschulklasse in ein Gymnasium übergegangen werden konnte, fehlten Aufbaugymnasien gänzlich. Berlin hingegen hatte drei Aufbauzüge an Gymnasien. Die übrigen Bundesländer hatten nur eine geringe Zahl dieser Schulform eingerichtet, eine maßgebliche Erhöhung war nicht geplant.

Erwähnenswert bleibt noch die Idee, einen weiteren gymnasialen Schultyp einzurichten, um Mädchen, die das Gymnasium häufiger nach der zehnten Klasse verließen als Jungen, stärker anzusprechen. Dieser Schultyp sollte entweder einen musischen oder sozialkundlichen Schwerpunkt erhalten, was allerdings die Freigabe des vierten Kernpflichtfaches zur Folge haben würde. Kritisch wurde dabei die Anwendbarkeit der Saarbrücker Rahmenvereinbarung gesehen, da das neue Kernpflichtfach dann so zur Prüfungsreife ausgebaut werden müsse, dass es den anderen in Umfang und Anspruch gleichgestellt sei. Lediglich Hessen, Berlin und Nordrhein-Westfalen zeigten sich hier reformwillig, die anderen Bundesländer hingegen sehr zurückhaltend.⁵⁸

1969 erhielt für eine kurze Phase der Plan zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen in ein *Abitur I* und ein *Abitur II* einige Aufmerksamkeit. Der 1966 ins

⁵⁶ Protokoll Schulausschuss, 80. Sitzung am 18./19. Dezember 1962, S. 4.

⁵⁷ Die nachfolgenden Zahlen wurden dem Protokoll der 85. Sitzung des Schulausschusses am 16./17.9.1963, S. 15ff entnommen, auf der eine Bestandsaufnahme zu den bisherigen und den geplanten Maßnahmen zur Erhöhung der Abiturientenzahl ein Tagesordnungspunkt war. Außerdem sollten auch neue gymnasiale Aufbaustufen für Realschulabsolventen eingerichtet werden; vgl. hierzu Protokoll Schulausschuss, 87. Sitzung am 17./18. Dezember 1963, Anlage III, S. 3.

⁵⁸ Vgl. Protokoll Schulausschuss, 85. Sitzung am 16./17. September 1963, S. 19ff.

Leben gerufene Deutsche Bildungsrat beabsichtigte, dass jeder Schüler den ersten Abiturabschluss mit Vollendung des 15. Lebensjahres ablegen sollte, wie in einer Stellungnahme des Schulausschusses 1969 ersichtlich wird:

Das Abitur I soll innerhalb des gegenwärtigen Schulsystems nach Abschluss der 10. Klasse erworben werden, und zwar am Gymnasium, nach Absolvierung der Realschule, im Anschluß an Berufsfachschulen und Berufsaufbauschulen, im Anschluß an die Hauptschule, soweit sie ein 10. Schuljahr umfaßt und im Anschluß an die Hauptschule, die mit dem 9. Schuljahr abschließt, nach dem Besuch zusätzlicher Aufbaukurse.⁵⁹

Eine Vergleichbarkeit des neuen Abschlusses sollte durch eine möglichst hohe Angleichung der Unterrichtsinhalte und der Lehrmethoden erfolgen. In den letzten beiden Jahren sollte dennoch stärker nach Leistungsmöglichkeit und Unterrichtsangeboten differenziert werden. Wollte man weitere Bildungsgänge nach dem ersten Abschluss besuchen, sollte dies auch von den hierfür zuvor besuchten Kursen abhängig gemacht werden. Das in der Oberstufe zu erwerbende Abitur II sollte nicht nur den Zugang zum tertiären Bereich einschließlich der neuen Fachhochschule ermöglichen, sondern auch zum Ausbildungsmarkt oder zum direkten Einstieg in das Berufsleben. Die berufsvorbereitende Funktion wurde insbesondere betont, so dass „eine Zielsetzung ausschließlich von der Studierfähigkeit her [...] nicht mehr für gerechtfertigt gehalten“⁶⁰ wurde. Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates schlug hierfür vor, mehr praxisbezogene Wahlfächer anzubieten, um den Schülern die Wahlfreiheit des eigenen Schwerpunktes zu ermöglichen. Um eine möglichst breite Wahlfreiheit zu gewährleisten, sollte der neue Abschluss sowohl an Gymnasien wie auch an den neuen Fachoberschulen absolviert werden können.⁶¹

Der Idee ward nur eine sehr kurze Zeit beschieden, da die Kultusminister „Mängel der Empfehlung [vor allem] in gewissen inneren Widersprüchen, in der Nichtberücksichtigung bereits bestehender Einrichtungen des Sekundarschulwesens sowie in der Vernachlässigung der für eine Realisierung wichtigen Faktoren“⁶² sahen. Widersprüchlich sei beispielsweise die Warnung vor einer zu frühen Differenzierung auf der einen Seite, wohingegen der Plan

⁵⁹ Protokoll Schulausschuss, 130. Sitzung am 24./26. September 1969, Anlage I, Stellungnahme des Schulausschusses zu den Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates „Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen“, S. 2. Die Vorschläge waren im Rahmen der Arbeit an dem 1970 veröffentlichten Strukturplan für das Bildungswesen des Bildungsrates entstanden.

⁶⁰ Protokoll Schulausschuss, 130. Sitzung am 24./26. September 1969, Anlage I, Stellungnahme des Schulausschusses zu den Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates „Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen“, S. 3f.

⁶¹ Ebd.

⁶² Ebd. S. 5.

gleichzeitig vorsah, dass die Schüler sich „durch die Wahl bestimmter Fächer schon frühzeitig festlegen.“⁶³

Nicht berücksichtigt werde außerdem „das vielgestaltige, hoch differenzierte berufliche Schulwesen mit seinen zahlreichen Möglichkeiten“⁶⁴, darüber hinaus sei unklar geblieben, wo die Fachoberschule verortet werden solle und welche ihre konkrete Funktion sei. In der Rahmenvereinbarung über die Fachoberschule wurde einige Monate zuvor festgelegt, dass es sich hierbei um Schulen handelt, die in zwei Jahren zur Fachhochschulreife führten.⁶⁵ Würde dieser Abschluss gleichermaßen wie der Abschluss nach dem dreijährigen Gymnasium als Abitur II bezeichnet werden, müsse durch die Kursbelegung im Zeugnis ohnehin eine Differenzierung vorgenommen werden, damit ersichtlich sei, wer an den wissenschaftlichen Hochschulen oder nur an Fachhochschulen zugelassen werde. Dem Plan würden indes, so die Kritik, jegliche Angaben, wie das Vorhaben finanziell und personell umgesetzt werden könne, fehlen.⁶⁶

Auch wenn der Plan nie in die Realität umgesetzt wurde, beschloss der Schulausschuss, dass einige Punkte weiterverfolgt werden sollten, so beispielsweise, dass die Lehrpläne der Sekundarstufe im allgemeinbildenden Schulwesen überprüft und nach Möglichkeit angeglichen würden. Die geforderte Erhöhung der Vollzeitschulpflicht bis zum 16. Lebensjahr sollte durch die Einführung eines 10. Schuljahres an Haupt- oder in Form eines Berufsgrundjahres an beruflichen Schulen auf ihre Realisierbarkeit hin geprüft werden.⁶⁷ Auch konnte sich die Integration berufsbezogener Bildungsgüter in der gymnasialen Oberstufe in Ansätzen durchsetzen, so dass 1972 erneut eine Vereinbarung zur Neugestaltung getroffen wurde. Darin hieß es:

Mit der Erweiterung des Wahlbereichs, in den neben den bisherigen auch neue Fächer hineingenommen werden, tritt die Schule entschiedener in ein dynamisches Verhältnis zur gesellschaftlichen Wirklichkeit. Eine so gestaltete Oberstufe ist einerseits ein Weg zur Hochschule, indem sie die Studierfähigkeit vermittelt, andererseits ein Weg in berufliche Ausbildung oder Tätigkeit. [...] Die Neugestaltung schafft [...] die organisatorischen Voraussetzungen, um den bisherigen curricularen Bereich des Gymnasiums zu erweitern und

⁶³ Protokoll Schulausschuss, 130. Sitzung am 24./26. September 1969, Anlage I, Stellungnahme des Schulausschusses zu den Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates „Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen“, S. 6.

⁶⁴ Ebd.

⁶⁵ Vgl. Rahmenvereinbarung über die Fachoberschule, Beschluss der KMK am 6.2.1969 i.d.F. vom 26.2.1982, Nr. 418, in: Sammlung der KMK-Beschlüsse.

⁶⁶ Eine zeitgenössische kritische Auseinandersetzung mit den Verständnisschwierigkeiten zu den neuen Abschlüssen bietet das Interview des Spiegels mit Prof. Dr. Karl Dietrich Erdmann, erster Vorsitzender des Deutschen Bildungsrates, online unter: Interview des Spiegels mit Prof. Dr. Karl Dietrich Erdmann, erster Vorsitzender des Deutschen Bildungsrates, online unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-45741505.html> (14.02.2016).

⁶⁷ Vgl. Protokoll Schulausschuss, 130. Sitzung am 24./26. September 1969, Anlage I Stellungnahme des Schulausschusses zu den Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates „Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen“, S. 8.

die Kooperation von allgemeinen und berufsbezogenen Fachrichtungen im Sinne der Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates für die Sekundarstufe II.⁶⁸

Zu den neuen Fächern konnten beispielsweise Wirtschaftslehre, Pädagogik, Rechtskunde oder technische Fächer zählen, die allerdings mehrheitlich dem Wahlbereich zugeordnet werden sollten. Die Vereinbarung verdeutlicht, dass die Verfechter des gegliederten Systems sich auch nach dem Regierungswechsel 1969 behaupten konnten, gleichzeitig aber auch nicht alle Reformbemühungen in den Wind schlagen durften, so dass der Kompromiss in der Weiterentwicklung des Gymnasiums lag, was auch zur Erhöhung der Absolventenquote führte. 1970 verließen 83.500 Schülerinnen und Schüler mit einer Hochschulreife eine allgemeinbildende Schule. Somit hatte sich die Anzahl im Vergleich zu 1960 um 47 % erhöht.

Zu Beginn der 1960er Jahre genügten sämtliche bisherigen Maßnahmen allerdings noch nicht, um die Zahl der Abiturienten, wie beispielsweise von Picht gefordert wurde, zu verdoppeln, so dass zunehmend Perspektiven im beruflichen Bildungswesen an Attraktivität gewannen. Eine Bedingung, um im beruflichen Bildungsweg Hochschulzugangsberechtigungen zu vergeben, bestand darin, dass man eine Einigung erzielen konnte über die Unterrichtsfächer und Lehrmethoden, die dann zu einem gleichberechtigten Abschluss führen konnten oder zu einem anderen Hochschulreifeabschluss als dem Abitur, falls eine Angleichung nicht oder nur eingeschränkt möglich war.

6.3.2 Die Hochschulreifediskussion

Seit die Humboldt-Süvernsche Reform zu Beginn des 19. Jahrhunderts dem ‚Oberkurs‘ des Gymnasiums die philosophischhistorische Grundbildung für jedwedes Universitätsstudium zuwies, wiederholt sich periodisch der Kampf gegen ‚Ausweitung‘ und ‚Aufweichung‘ des damals festgeschriebenen Fächerplans. Im 19. Jahrhundert richtete er sich gegen die neuen Sprachen und die als ‚Realien‘ etikettierten Naturwissenschaften [...]. Die Runde ging an die ‚Reformer‘, das Gymnasium begann sich zu verzweigen: altsprachlich, neusprachlich, mathematisch-naturwissenschaftlich; später kamen gar sozialwissenschaftliche, technische, berufliche Zweige und Typen hinzu. [...] Jenseits der Fächervielfalt mußte es doch den gemeinsamen Kern geben, der ‚das‘ Abitur ausmacht, der jedem Abiturienten jene ‚Maturität‘ verleiht, die zugleich Lebensreife und Hochschulreife umschließt.⁶⁹

⁶⁸ Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II, Aus dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7. Juli 1972, in: Anweiler, Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990, Opladen 1992, S. 168.

⁶⁹ Sabine Gerbaulet, Sturm auf die Festung, Ein Streit zur falschen Zeit (12.09.1982) in: Zeit Online, online unter: <http://www.zeit.de/1986/38/sturm-auf-die-festung/komplettansicht> (14.02.2016).

Mit der Problematik der Maturität setzten sich Vertreter der Kultusministerkonferenz und der Westdeutschen Rektorenkonferenz 1958 auf ihrer Tagung im April anlässlich der Möglichkeiten des Zweiten Bildungsweges, die Hochschulreife nachträglich zu erwerben, auseinander.⁷⁰ Der Vorsitzende des Schulausschusses der Westdeutschen Rektorenkonferenz, Wilhelm Flitner, wies zwar während der *Tutzingen Gespräche*⁷¹ darauf hin, dass eine formale Bildung notwendig sei, sich jedoch an Inhalten ausrichten müsse, welche in den bisherigen, an den Gymnasien angesiedelten Bildungsstoffen zu finden seien.⁷²

Daraus abgeleitet entstand der *Tutzingen Maturitätskatalog*, in dem neun Mindestanforderungen an einen Studienanfänger aufgestellt wurden. Diese orientierten sich weiterhin am Fächerkanon des Gymnasiums, ergänzt wurde daneben aber, dass es nicht so sehr „um die stofflichen Inhalte selbst, sondern um die darin liegenden, geistigen Dimensionen und Grunderfahrungen“ gehe⁷³. Das Ergebnis der Auseinandersetzungen ließ erkennen, dass die „KMK-Vertreter die aus dem Maturitätskatalog abgeleiteten Forderungen der WRK weitgehend akzeptier[t]en. Obwohl der Katalog vor allem im Zusammenhang mit der Diskussion um den Auf- und Ausbau des zweiten Bildungsweges erarbeitet worden ist, soll[te] in ihm das für *alle* zur Hochschulreife führenden Bildungsgänge als notwendig angesehene Bildungsminimum fixiert werden.“⁷⁴

Für den Zweiten Bildungsweg blieb der Maturitätskatalog jedoch auch weiterhin problematisch: Neben der guten Beherrschung einer ersten Fremdsprache musste „eine erste Einführung in eine zweite Fremdsprache“⁷⁵ nachgewiesen werden, was für Ingenieurschul- und andere Fachschulabsolventen schwierig war, denn der mittlere Bildungsabschluss verlangte nur eine Fremdsprache und bei der Fortbildung stand die berufliche

⁷⁰ ausführlicher auch zur mühsamen Auseinandersetzung um die Frage nach der fachgebundenen oder der allgemeinen Hochschulreife bei Fuchs, *Gymnasialbildung*, insbesondere hierzu die Kapitel 6 und 7.

⁷¹ = zwischen 1958 und 1960 abgehaltene Diskussionen zwischen KMK- und WRK-Vertretern in Tutzing, um einen Konsens hinsichtlich der Hochschulreife Kriterien zu finden.

⁷² Vgl. Wilhelm Flitner, *Hochschulreife und Gymnasium: vom Sinn wissenschaftlicher Studien und von der Aufgabe der gymnasialen Oberstufe*, Heidelberg 1959, S. 32. Die formale Bildung bedeutet im Wesentlichen das Lehren bestimmter Formen, bzw. Methoden im Unterschied zum Lehren bloßer Inhalte. Anhand von formaler Bildung soll der Lernende in die Lage versetzt werden, die erlernten Methoden auch auf andere Gegenstände zu übertragen.

⁷³ Gass-Bolm, *Das Gymnasium 1945-1980*, S. 185.

⁷⁴ Fuchs, *Gymnasialbildung*, S. 310.

⁷⁵ Ulrich Trautwein u. a. (Hgg.), *Schulleistungen von Abiturienten, Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand*, Wiesbaden 2010, S. 41.

Weiterqualifizierung im Vordergrund.⁷⁶ Auch die Vorläufer der heutigen Wirtschaftsgymnasien, die Wirtschaftsoberschulen früherer Prägung⁷⁷, ermöglichten einen Hochschulzugang, allerdings anfänglich ebenfalls nur einen fachgebundenen. Die volle Hochschulreife und damit der freie Zugang zu allen universitären Fakultäten waren demnach in den ersten Nachkriegsjahrzehnten den traditionellen Gymnasiasten, den Besuchern der Abendgymnasien und der Institute zur Erlangung der Hochschulreife und besonders Begabten, die in einer Ergänzungsprüfung ihre Eignung nachweisen konnten, vorbehalten. Es stellte sich also die Frage, inwiefern Absolventen des zweiten, beruflichen Bildungsweges die gleiche Berechtigung vergeben werden konnte – war dies nur möglich, indem man den zweiten Bildungsweg dem ersten anglich oder konnten Bildungsgütern des beruflichen Weges der gleiche Wert wie denen des ersten Weges zuerkannt werden? Welche wären dann die beruflichen Inhalte, anhand derer eine adäquate formale Bildung möglich sein sollte, sodass die Fähigkeit zur Aufnahme eines wissenschaftlichen Studiums gleichermaßen gegeben war?

Die Diskussion um die mangelnde Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung war nach 1945 nicht neu: Bereits Eduard Spranger kritisierte zur Frage des Verhältnisses von allgemeiner Bildung zur Berufsbildung während der Weimarer Republik, dass „in Deutschland [...] ein feststehendes Evangelium [gelte], daß alle Erziehung mit der Allgemeinbildung anfangen müsse“⁷⁸. Spranger ging von einer Drei-Stufen-Theorie aus, bei der der junge Mensch im allgemeinbildenden Schulwesen zunächst eine Grundbildung erfuhr, sich im Anschluss daran beruflich bilde und erst allmählich auf die letzte Stufe, die der Allgemeinbildung, trete. Allgemeingebildet konnte der Mensch demnach erst sein, wenn Grund- und Berufsbildung zusammenwirkten. Spranger konzentrierte sich dabei nicht auf das Wesen von Bildung, sondern auf ihren Entstehungsprozess.⁷⁹ Der Phase der beruflichen Bildung kam für ihn eine entscheidende Bedeutung zu, denn nur durch sie konnte der Mensch sich in seiner Ganzheit entwickeln. Spranger wusste um den schlechten Ruf der beruflichen Bildung und fand dazu einen Erklärungsansatz:

⁷⁶ Vgl. hierzu: Protokoll Schulausschuss, 87. Sitzung am 17./18. Dezember 1963, Referat des Ministerialrats Büttner zur Bedeutung des Fremdsprachenunterrichts im gesamten Schulwesen; Büttner führte aus, dass Englisch nur dort gelehrt werde, wo die Sprache zum „berufsfachlichen Ausbildungsprogramm gehört, also vor allem an allen mehrjährigen Handelsschulen“, S. 4. In den Ingenieurschulen hingegen sei Englischunterricht lediglich ein freiwilliges Angebot.

⁷⁷ Heute versteht man unter der Wirtschaftsoberschule eine Berufsoberschule, die jedoch nur in Bayern, Baden-Württemberg und in geringerer Anzahl in Niedersachsen existiert. Sie setzt den Mittleren Bildungsabschluss und eine abgeschlossene Berufsausbildung voraus.

⁷⁸ Birgit Ofenbach, Eduard Spranger: Kultur und Erziehung, Gesammelte pädagogische Aufsätze, Reihe Werkinterpretationen pädagogischer Klassiker, hg. von Dieter-Jürgen Löwisch, Darmstadt 2002, S. 23.

⁷⁹ Vgl. Ebd. S. 132.

Damals, vor mehr als 100 Jahren, [...] galt es vor allem, den ‚Bürger‘ aus dem Beengenden seiner unmittelbaren wirtschaftlichen und politischen Verhältnisse zu lösen, sein Bewußtsein von den Standesschränken frei zu machen und ihn über den bloßen Nützlichkeitsgeist zu erheben. [...] Die Berufsschulen, die man kannte – Militärschulen, Kunstschulen (=technische Schulen) usw. – bemächtigten sich ihrer Zöglinge in einem ganz frühen Alter und begnügten sich damit, sie direkt für eine bestimmte, enge Funktion abzurichten. Kein Wunder, daß solcher Geist der Nützlichkeit den Schiller und Humboldt, Süßner und Schleiermacher als etwas durchaus Verwerfliches, ja geradezu als das Gegenteil der Bildung erschien, und daß sie den ‚Menschen‘, den eben erst Rousseau wiederentdeckt und mit Betonung verkündet hatte, vor diesen Gefahren behüten wollte.⁸⁰

Die vermeintliche Einengung beruflicher Bildung nach dem Nützlichkeitsprinzip stand auch nach 1945 weiter zur Debatte und so beschäftigten sich die Zeitgenossen erneut mit dem Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung. So schlug Ludwig Kiehn in seiner Abhandlung 1959 vor, dass man Bildung „unter die Aspekte des ‚Allgemein‘-Bedeutsamen und des ‚Berufs‘-Bedeutsamen rücken sollte.“⁸¹ Vieles von dem, was in der Schule zunächst losgelöst von einem spezifischen Beruf gelehrt werde, zeige sich im späteren Leben von Bedeutung für den ergriffenen Beruf und ebenso „entfalte[...] aber gerade die Berufslehre und -arbeit im Menschen Kräfte und Einsichten, deren Ausstrahlung keineswegs auf die berufliche Sphäre begrenzt“⁸² bleibe. Wie Spranger ging Kiehn von einem Bildungsbegriff aus, der auf die Ganzheit des Individuums gerichtet war. Das deutsche Bildungswesen hingegen lasse Allgemeinbildung und Berufsbildung, verstärkt durch die organisatorische Anordnung zweier aufeinanderfolgender Stufen zuweilen sogar „antithetisch“⁸³ wirken.

Dr. Rolf Berke setzte sich insbesondere mit der Abwertung wirtschaftlicher Bildungsgüter auseinander, deren gesellschaftliche Notwendigkeit zwar anerkannt, deren „Schulgemäßheit“⁸⁴ und insbesondere die Gleichwertigkeit zu den klassischen Bildungsgütern aber immer noch in Frage gestellt werde. „Auch heute [werde] noch behauptet, daß die humanistischen Bildungsgüter höhere Anforderungen an die Bildungsfähigkeit der Schüler stell[t]en als die wirtschaftlichen.“⁸⁵ Auch Berke versuchte sich an einem historischen Erklärungsansatz für das schlechte Prestige der wirtschaftlichen Bildungsgüter.

⁸⁰ Ofenbach, Eduard Spranger, S. 27.

⁸¹ Ludwig Kiehn, Die Bedeutung des beruflichen Bildungsgedankens für den Neubau des deutschen Schulwesens, in: Die deutsche Berufs- und Fachschule, hg. von Wefelmeyer u.a., Jg. 55, Neuwied 1959, S. 914.

⁸² Ebd.

⁸³ Ebd.

⁸⁴ Rolf Berke, Über die Bewertung wirtschaftlicher Bildungsgüter, in: Die deutsche Berufs- und Fachschule, Jahrgang 56, Wiesbaden 1960, S. 290.

⁸⁵ Ebd.

Dabei untersuchte er die Theorien Friedrich August Wolfs⁸⁶ über die Altertumswissenschaft, in der er Völker in zivilisierte und kultivierte unterteilte. Völker wie die der Ägypter, Hebräer oder diejenigen der Perser könne man demnach nicht auf eine Stufe mit Griechen und Römern stellen, denn „die erstgenannten [...] hätten sich gar nicht oder nur wenige Stufen über die *Art von Bildung* erhoben, welche man bürgerliche Polizierungen oder *Zivilisation* nennen sollte. Die anderen, die Griechen und Römer, die hätten dagegen die höhere eigentliche *Geisteskultur*.“⁸⁷ Die *Zivilisation* zeichne sich dadurch aus, dass die Menschen hauptsächlich damit beschäftigt seien, ihr Leben sicher, sauber und bequem zu ordnen. Die hierfür benötigten Kenntnisse und Fähigkeiten müssten allerdings nicht auf einem wissenschaftlichen Weg gefunden werden. Schrift würde lediglich dazu verwendet, Alltagsgeschäfte zu verwalten, sie orientiere sich dabei am Nützlichkeitsprinzip. Von Kultur könne man in der Verwendung von Schrift erst dann sprechen, wenn tatsächliche Literatur geschaffen werde. Diese stelle dann „einen Vorrat von Schriften dar, worin [...] jeder aus der Nation, welcher bessern Einsichten vertrauet, Beiträge zur Aufklärung der Zeitgenossen darlegt.“⁸⁸ Die zivilisierten Völker benötigten also vor allem wirtschaftliche Bildungsgüter für ihren Alltag, die kultivierten hingegen insbesondere die Philologie, das heißt, die Sprachen und das Kulturgut des Altertums. Im Prinzip habe sich, so Berke, an dieser Vorstellung nach wie vor nicht viel geändert und so könne „die Wirtschaft niemals als kultureller Wert den rein literarischen Werten gleichgestellt werden“⁸⁹.

Die beiden zeitgenössischen Auseinandersetzungen zeigen, wie sehr die Nachkriegsschule noch an Wissensstoffen als hauptsächlichlichen Bildungsgütern orientiert war. Zudem wurde bei den Stoffen unterschieden, ob sie frei vom Nützlichkeitsprinzip waren, denn spezialisiertem Wissen wurde eine gewisse Beengtheit unterstellt, bei den kulturellen Bildungsgütern hingegen wurde angenommen, dass sie die Fähigkeit besäßen, für ein wissenschaftliches Studium den Grundstein zu legen. Man konnte also davon ausgehen, dass ein völliger Ersatz allgemeinbildender Fächer zugunsten einer Vertiefung der beruflichen Fächer, in die das während der Lehrzeit und der Phase auf einer Höheren Fachschule erworbene Wissen dann eingeteilt worden wäre, sich nicht abzeichnen würde. Die weitere Entwicklung zeigt schließlich, dass die Prüfungen zur Hochschulreife, ob nun als

⁸⁶ * 1759 † 1824 klassischer Philologe

⁸⁷ Rolf Berke, Über die Bewertung wirtschaftlicher Bildungsgüter, S. 292. Berke bezieht sich dabei auf Wolfs Werk *Darstellung der Alterthumswissenschaft*, Leipzig 1833.

⁸⁸ Berke, Über die Bewertung wirtschaftlicher Bildungsgüter, S. 292.

⁸⁹ Ebd. S. 293.

Ergänzungsprüfung für Ingenieur- oder Wirtschaftsschulabsolventen oder später derjenigen der beruflichen Oberstufenangebote, den Abiturprüfungen der allgemeinbildenden Gymnasien angeglichen wurden. Möglich wurde dies zum einen durch die Beschränkung der Pflichtfächer in der Kursstufe durch die Saarbrücker Rahmenvereinbarung, durch die nach und nach zugelassene Freigabe des vierten Kernpflichtfaches und durch die Veränderung der Vorstellungen, was unter Bildung zu verstehen sei.

Auch der Tutzinger Maturitätskatalog formulierte neben einem Fächerkanon schon den Anspruch auf formale Bildung, so standen häufig Leitworte wie *Fähigkeit* oder *Verständnis* neben dem Begriff *Kenntnis*. Für den sprachlichen Bereich sollte beispielsweise die Fähigkeit, einen eigenen Gedankengang zu formulieren, nachgewiesen werden, im Fach Mathematik die Fähigkeit, Beweise zu führen. Neben Kenntnissen der geschichtlichen Situation der Gegenwart wurde auch ein Verständnis dafür erwartet. Man hätte also im Bereich der formalen Bildung durchaus prüfen können, ob ein Ingenieur, der beispielsweise an einem längeren Projekt wie der Optimierung bestimmter Maschinen arbeitete, nicht auch ohne dafür in expliziten Schulfächern unterrichtet zu werden, seine Fähigkeiten, eigene Gedankengänge zu formulieren und Beweise zu führen, hinreichend trainierte. Den Geschichtsunterricht während seiner Fortbildung zum Ingenieur hätte man auch exemplarisch an der Technikgeschichte und der Geschichte der Arbeiter ausrichten können, die Anknüpfungspunkte an seinen Beruf hätten ihm möglicherweise Einsichten erleichtert und notwendige weitere Wissensbestände wären dann vielleicht sogar durch ihn selbst eingefordert worden.

Eine weitere Möglichkeit wäre es schließlich auch gewesen, die Maturität nicht mehr von den Schulen feststellen zu lassen, sondern anhand von Zugangsprüfungen durch die Hochschulen selbst. Erst durch die „Humboldt-Süvernsche [...] Schul- und Universitätsreform in Preußen [sei] nach und nach die staatlich geregelte Abgangsprüfung des Gymnasiums identisch geworden mit der Zugangsprüfung zur Universität. Das Abiturium enthielt [fortan] die Maturität“⁹⁰, so der Vorsitzende der Westdeutschen Rektorenkonferenz Wilhelm Flitner. Das Gymnasium und die Universitäten seien durch diese Regelungen zu einer Einheit geworden, was für Flitner bis zum Ersten Weltkrieg als unproblematisch eingestuft wurde.

Seitdem hätten sich die Hochschulen wie auch die Gymnasien jedoch entscheidend verändert. Die Hochschullandschaft habe sich dahingehend gewandelt, dass sich neben die

⁹⁰ Flitner, Hochschulreife und Gymnasium, S. 7.

klassischen Fakultäten andere gesellt hätten wie etwa aus dem technischen oder wirtschaftswissenschaftlichen Bereich. Einige Hochschulen, wie die Handelshochschulen, seien den Universitäten angegliedert worden und würden zunehmend als selbstständige Fakultäten geführt. Auch die technischen Hochschulen bildeten nach und nach ihre eigene Fakultäten aus, hinzu komme noch die fachbezogene Lehrerausbildung. Die Universität entwickle sich daher immer stärker in voneinander getrennte Bereiche, die auf bestimmte Berufe abzielten, bei der „die klassische universitas studii generalis überhaupt als ein bloßes Aggregat berufsbezogener Fachhochschulen“⁹¹ aufgefasst werde. Flitner betonte die gewordene Notwendigkeit der hochschulmäßigen Ausbildung für einige neue Berufe, war jedoch kritisch hinsichtlich der Ansiedelung der neuen Fakultäten in den Universitäten.

Ebenso habe sich das Gymnasium im 20. Jahrhundert durch seine Ausdifferenzierungen verändert, was sich auch auf das Angebot des zweiten Bildungsweges ausgewirkt habe – denn warum sollte, zudem für den funktionierenden Arbeitsmarkt notwendig, diese Ausweitung auch nicht auf weitere, auf die Hochschule zielende Bildungseinrichtungen vorgenommen werden? Flitner kritisierte:

Neuerdings erheben auch höhere Berufs- und Fachschulen den Anspruch, für eine bestimmte Studienrichtung der Universität eine begrenzte Maturität zu erzielen, bis schließlich die Forderung gestellt wurde, diese Maturität ohne Einschränkung für beliebige Hochschulstudien anzuerkennen und überhaupt jede Art weiterführender Jugendbildung als Weg zur Universität auszubauen. Auch die Berufsbildung und berufliche Bewährung soll dann als eine Grundlage für die Studierfähigkeit an wissenschaftlichen Hochschulen gelten. [...] So heißt es, die Berufserfahrung bilde den Geist formal so, daß er auch Anspruch auf die höchste Stufe der Schulung machen dürfe; andererseits wird behauptet, in jedem Spezialkönnen sei auch Wissen und somit Wissenschaft enthalten, welche auf die praktischen Aufgaben des Berufszweiges angewandt werde, und so sei qualifizierte berufliche Bildung zugleich auch eine wissenschaftliche Bildung.⁹²

Flitner bestritt nicht, dass die „Zahl der durch Wissenschaft auszubildenden Berufe“⁹³ durch die Technisierung zunehmen müsse, allerdings solle man die Aufgabe der Universität als vollakademische Lehranstalt von der Aufgabe spezialisierter Fachhochschulen unterscheiden. Letztere zielten darauf ab, künftigen Arbeitnehmern Kenntnisse auf wissenschaftlicher Grundlage zu vermitteln, welche diese dann anzuwenden hätten. Der vollakademisch ausgebildete „beruflich Tätige [hingegen müsse] sein Geschäft als ein öffentliches Amt [auffassen], in dem er selbständig aus der Sache heraus produktive Entscheidungen treffen muß; dessen Wahrnehmung voraussetzt, daß er die Sache

⁹¹ Flitner, Hochschulreife und Gymnasium, S. 8.

⁹² Ebd.

⁹³ Ebd. S. 10.

wissenschaftlich durchdringen kann.“⁹⁴ Diese Aufgabe setze sowohl ein Universitätsstudium als auch die Maturität voraus, welche es angesichts der Inflation der zur Hochschulreife führenden Bildungswege neu zu definieren gelte.

Wolf-Dietrich Greinert verortet Flitner bei den Traditionalisten, die sich darum sorgten, „daß jede Einheit der Auffassungen über die Hochschulreife bereits unrettbar verlorengegangen sei [...], die angeblich sofortiges Handeln notwendig erscheinen ließ.“⁹⁵ Zwischenzeitlich waren elf Hochschulzugangsmöglichkeiten entstanden, was insbesondere die Westdeutsche Rektorenkonferenz beunruhigte, so dass die Gespräche in Tutzing von ihr initiiert wurden. Greinert resümiert allerdings, dass „in erster Linie [...] der Anspruch der WRK – also der Universitäten – [...] bei der möglichen Erweiterung des Hochschulzugangs über die ‚Institute des Zweiten Bildungswesens‘ mitreden“⁹⁶ zu wollen, zu der Tagung geführt habe. Für die Universitäten gehe es dabei in erster Linie darum, ihre traditionelle Gestalt zu erhalten:

Es ging also „nicht, wie ein erster Anschein es nahelegt, [um] die künftige Gestalt der höheren Schule.[...] Das bedeutet, daß unter dem Gesichtspunkt universitärer Selbstbestimmung über das Schicksal des Zweiten Bildungsweges entschieden wurde, und genau hier trafen sich die rückwärts gewandte Gymnasialkonzeption von Universitätspädagogen wie beispielsweise *Wilhelm Flitner* mit der rückwärtsgewandten, auf die Tradition des 19. Jahrhunderts bezogenen, Universitätskonzeption der bildungspolitisch wirkmächtigen Westdeutschen Rektorenkonferenz.“⁹⁷

Flitner schlug vor, die Universität in ihrer tradierten Form zu erhalten, was auch bedeuten würde, dass die am bisherigen gymnasialen Fächerkanon orientierte Maturität Voraussetzung für den Zugang bleiben sollte. Daneben sollte es einen „Kranz von Fachhochschulen“⁹⁸ um die Universitäten herumgeben, deren Studierende zunächst anwendungsbezogen ausgebildet würden. Ihnen könne nach Beendigung ihres Erststudiums dennoch der Zugang zu weiteren wissenschaftlichen Studien ermöglicht werden, sofern sie die Maturität nachwiesen.

Da die Kultusminister für die Teilnehmer des Zweiten Bildungsweges zu wenig auf Alternativen beharrten, war die Folge der Tutzinger Gespräche, dass ein völlig neuer beruflicher Weg zur Hochschule weiterhin verhindert und die beruflichen

⁹⁴ Flitner, Hochschulreife und Gymnasium, S. 16.

⁹⁵ Wolf-Dietrich Greinert, Die Ruinenlandschaft deutscher Berufsbildungsreformen und ein neuerlicher Versuch, sie aus dem Weg zu räumen (PDF), Technische Universität Berlin, 2010, S. 4, online unter: https://www.ibba.tu-berlin.de/fileadmin/i20/Berufspaedagogik/Greinert_Deutsche_Berufsschullandschaft_und_der_DQR.pdf (18.02.2016).

⁹⁶ Greinert, Ruinenlandschaft deutscher Berufsbildungsreformen, S. 4

⁹⁷ Ebd.

⁹⁸ Flitner, Hochschulreife und Gymnasium, S. 23.

Oberschulabschlüsse künftig dem bisherigen Abitur angeglichen wurden. Wenn man „eine Berufsausbildung zum Ausgangspunkt für die Vergabe des Hochschulreifezeugnisses gemacht und den Wert berufsbezogener Bildungsinhalte auch für ein Hochschulstudium hervorgehoben“⁹⁹ hätte, wäre ein wichtiger Schritt hin zu mehr Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung getan worden. Die Saarbrücker Rahmenvereinbarung aus dem Jahr 1960 erneuerte die Oberstufe zwar hinsichtlich der Beschränkung der Pflichtfächer, diese orientierten sich aber ganz klar am bisherigen Fächerkanon. Ein berufliches Schwerpunktfach als Ersatz für eines der Pflichtfächer war noch nicht vorgesehen. Greinert kommt hinsichtlich der Schaffung eines beruflichen Weges zu folgendem Urteil:

Das Ziel, den Zweiten Bildungsweg als einen vorzugsweise berufsbezogenen Bildungsgang einzurichten, war zweifellos als gescheitert zu betrachten; statt dessen trat immer stärker seine Funktion als ‚zweiter‘ gymnasialer Nachholweg zutage.¹⁰⁰

Die Kultusminister mussten daher vor allem Lösungen hinsichtlich des Fremdsprachenunterrichts und möglicher Abstufungen der Hochschulzugangsberechtigung finden. Da der Ruf nach einer raschen Erhöhung der Abiturientenquote ab 1964 jedoch immer lauter wurde, mussten neue Wege neben dem Festhalten am Maturitätskatalog gefunden werden und daher wurde recht schnell auch die Freigabe des vierten Kernpflichtfaches zur Disposition gestellt, zudem wurden neue Bildungsgänge wie die Fachoberschule geschaffen, die eine eingeschränkte Hochschulreife vermittelte. Auf die zweite Fremdsprache wurde nicht verzichtet, mit der Vereinbarung von 1972 wurde bestimmt, dass die allgemeine Hochschulreife verliehen werden sollte, wenn eine Einführung in eine zweite Fremdsprache erfolgt sei. Diese konnte mit dem Eintritt in die Oberstufe begonnen werden.¹⁰¹

1988 schließlich wurde die Anerkennung der Zeugnisse der allgemeinen Hochschulreife für Absolventen der Fachgymnasien (Wirtschaft, Technik, Ernährung und Hauswirtschaft, Agrarwirtschaft) vereinbart. Unterscheidungsmerkmal zu den allgemeinbildenden Gymnasien war das berufsbezogene Leistungsfach, welches auch als Prüfungsfach zugelassen wurde. Von den vier Prüfungsfächern durften allerdings höchstens zwei

⁹⁹ Fuchs, Gymnasialbildung, S. 271.

¹⁰⁰ Greinert, Ruinenlandschaft deutscher Berufsbildungsreformen, S. 6.

¹⁰¹ Vgl. Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II am 7. Juli 1972, Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, S. 19ff, online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/176_Vereinb_Gestalt_Gym_Ob_Sek_II-1972_01.pdf (30.03.2016).

berufsbezogen sein¹⁰², was beispielsweise für die Kollegscheule in Nordrhein-Westfalen von Bedeutung war, wollte dieser Schulversuch schließlich eine Überwindung der Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung und in diesem Zusammenhang die Gleichwertigkeit von beruflicher Bildung erreichen.

6.3.2.1 Integrationsversuche der Kollegscheule Nordrhein-Westfalen

Die Versuche, allgemeine und berufliche Bildungsgüter zu integrieren, blieben in der Folge sehr begrenzt, das Beispiel der Kollegscheule in Nordrhein-Westfalen soll in diesem Zusammenhang aber doch in einigen Grundzügen ausgeführt werden. Der Deutsche Bildungsrat hatte in seinem Strukturplan für das Bildungswesen von 1970 gefordert, dass allgemeine und berufliche Bildung sich annähern müssten. Lernprozesse implizierten neben fachlichen Kenntnissen allgemeine Lernziele wie Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen. Die fachlichen Kenntnisse sollten dabei sowohl aus dem allgemeinbildenden als auch dem beruflichen Bereich gleichwertig sein, da sie gleichermaßen dem Erreichen der allgemeinen Lernziele dienlich sein könnten, wenn sie wissenschaftsorientiert gelehrt und zur Kritikfähigkeit ausbilden würden.¹⁰³

Diese Forderungen waren schließlich die Grundlage für die Planungskommission Kollegstufe in Nordrhein-Westfalen unter dem Vorsitz von Herwig Blankertz, der die Kollegstufe wissenschaftlich begleitete. Diese wurde als „Gesamtoberstufe, d. h. als eine [...] Schule, die alle Aufgaben des Bildungswesens in [der Oberstufe] wahrnimmt, von der gymnasialen Oberstufe bis zur Jungarbeiterklasse der Teilzeitpflichtberufsschule“¹⁰⁴ konzipiert, mit dem erklärten Ziel der Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung. Diese sollte so weit gehen, dass ihre Absolventen neben einem Schulabschluss, der ihnen den Zugang zum tertiären Bereich ermöglichte, zugleich einen ersten Beruf erlernten, was ihnen im Anschluss an die Kollegstufe den sofortigen qualifizierten Eintritt ins Berufsleben erlaubte.

Die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung wurde gefordert, weil Allgemeinbildung nicht auf einen festgelegten Fächerkanon, der von allen Schülern durchlaufen werden müsse, begründet werden könne. Vielmehr bedeute Allgemeinbildung,

¹⁰² Vgl. Die gymnasiale Oberstufe in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland, Aus dem Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 30. Januar 1981 in der Fassung vom 19. Dezember 1988, in: Anweiler, Bildungspolitik, S. 173.

¹⁰³ Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrates vom 13. Februar 1970, in: Anweiler, Bildungspolitik, S. 259f.

¹⁰⁴ Aus den Empfehlungen der Planungskommission „Kollegstufe Nordrhein-Westfalen“ vom Februar 1972, in: Anweiler, Bildungspolitik, S. 286.

dass nach dem „Prinzip allgemeiner Menschenbildung“¹⁰⁵ in der Lehre gestrebt werden müsse. Dabei könne die „Ansicht, die Aneignung ganz bestimmter Inhalte mache einen Menschen zum ‚Gebildeten‘ bildungstheoretisch“¹⁰⁶ nicht mehr vertreten werden. Inhalte seien natürlich der Grundstein jeder Bildung, doch sei es richtiger allgemeine Lernziele wie „Haltungen, Einstellungen, Kenntnisse und Fähigkeiten“¹⁰⁷ zu benennen und zu erzeugen.

Eine Abkehr von einem festgelegten Fächerkanon im traditionellen Sinne war dadurch die logische Konsequenz. Die Schüler sollten hohe Entscheidungsfreiheiten hinsichtlich ihrer fachlichen Neigung und Leistungsfähigkeiten haben, was durch eine vollkommen andere Unterrichtsorganisation ermöglicht werden sollte. Das Grundprinzip des offenen Kurssystems bildete die Festlegung auf ein strukturiertes Lernfeld, das schließlich in die drei Bereiche Schwerpunktprofil, einen obligatorischen und einen Wahlbereich aufgeteilt wurde. Für das gewählte Schwerpunktprofil, welches aus einem breit gefächerten Angebot an Unterrichtsgegenständen bestand, deren Bedingung lediglich war, dass sie den „Wissenschaften und verwissenschaftlichten Technologien“¹⁰⁸ zugeordnet werden konnten, wurde dann durch die Schule eine Kurszuweisung vorgenommen. Diese ergab sich aus der Wahl des angestrebten Abschlusses, welcher auch für Vollzeitschüler doppelqualifizierend sein konnte, also neben einem Berufsabschluss noch eine Zusatzqualifikation in Form eines höheren allgemeinbildenden Abschlusses bis hin zur allgemeinen Hochschulreife vorsah.¹⁰⁹

Der obligatorische Bereich setzte sich aus Kursen zusammen, die „das in allen Schwerpunktprofilen verpflichtend gemachte ‚spezialisierte Tun‘ kritisch auf die gesamtgesellschaftlichen und individuellen Interessen- und Bedürfnislagen im Sinne einer Reflexion und Überwindung der Spezialisierung“¹¹⁰ untersuchte. Die zugrundeliegenden Prinzipien *Wissensorientiertheit* und *Kritik* sollten dabei in zwei Richtungen wirken: Für den Gymnasiasten sollten die berufsbezogenen Fächer die notwendige, über die spezialisierte Fachbildung hinausgehende, theoretische Tiefe enthalten, so dass eine Gleichwertigkeit zu den herkömmlichen allgemeinbildenden Fächern hergestellt werden konnte. Der Berufsschüler sollte neben den bisher im Vordergrund stehenden berufsfachlichen Kompetenzen gleichermaßen am Erwerb von allgemeinen Lernzielen

¹⁰⁵ Anweiler, Bildungspolitik, S. 287.

¹⁰⁶ Ebd.

¹⁰⁷ Ebd.

¹⁰⁸ Aus den Empfehlungen der Planungskommission „Kollegstufe Nordrhein-Westfalen“ vom Februar 1972, in: Anweiler, Bildungspolitik, S. 288f.

¹⁰⁹ Dann musste der Kollegiat allerdings eine um ein Jahr verlängerte Schulzeit in Kauf nehmen.

¹¹⁰ Aus den Empfehlungen der Planungskommission „Kollegstufe Nordrhein-Westfalen“ vom Februar 1972, in: Anweiler, Bildungspolitik, S. 289.

teilhaben können, was ihm dann zu mehr Chancengleichheit verhelfen sollte, denn bisher eröffnete „die volkstümliche“ [Bildung] nur den Weg in die schon frühzeitig praxisbezogene, reflexionsarme Lehrlingsausbildung mit vergleichsweise bescheidenen Aufstiegschancen“¹¹¹.

Den Wahlbereich konnte der Kollegschüler schließlich entweder zur Vertiefung seines Schwerpunktprofils, zur Erweiterung seiner schulischen Laufbahn um ein weiteres Schwerpunktprofil oder zur „Vorwegnahme von Elementen eines höheren Abschlusses nutzen.“¹¹² Da die Kollegschule auch die Teilzeit-Berufsschule einbezog, wurde eine Trimesterordnung eingeführt und der Berufsschulbesuch fand als Blockunterricht statt, so dass eine ca. 30-stündige Wochenstundenzahl erfüllt wurde.

Zu Beginn des Schulversuchs, welcher zum Schuljahr 1977 erstmals startete¹¹³, sollte das Prinzip des Klassenverbands zugunsten eines Kurssystems aufgegeben werden, so dass Gymnasiasten in Teilen gemeinsam mit Berufsschülern unterrichtet wurden, wenn sie beispielsweise das gleiche Schwerpunktprofil gewählt hatten. „Ein angehender Verkäufer, ein Industriekaufmann und ein Wirtschaftswissenschaftler [gemeint ist hier ein Kollegiat, der das vorrangige Abschlussziel der allgemeinen Hochschulreife mit dem Schwerpunkt Wirtschaftswissenschaften hat; Anmerkung d. V.] würden im Schwerpunkt ‚Wirtschaft‘ gemeinsam Kurse in Wirtschaftslehre, Mathematik, kaufmännischen Techniken und einer thematisierten Fremdsprache (beispielsweise Wirtschaftsenglisch) besuchen.“¹¹⁴ Das untenstehende Beispiel verdeutlicht, wie ein gemeinsames Unterrichten von Schülern mit gleichem Schwerpunktprofil, aber unterschiedlichen Abschlusszielen umgesetzt werden sollte.

¹¹¹ Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), Kollegstufe NW, Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, Heft 17, Ratingen u.a. 1972, S. 21. Ein Auszug auch online unter: <http://www.ales.uni-duisburg-essen.de/glossar/k/Kollegstufe.htm> (29.03.2016).

¹¹² Aus den Empfehlungen der Planungskommission „Kollegstufe Nordrhein-Westfalen“ vom Februar 1972, in: Anweiler, Bildungspolitik, S. 289.

¹¹³ Die Vorlaufphase begann allerdings bereits im Schuljahr 1972/73, indem mit systeminternen Reformen wie beispielsweise der Umstellung auf das Kurssystem, die Einführung von Blockunterricht oder schulforminterne Integration von verwandten Bildungsgängen an Gymnasien und berufsbildenden Schulen begonnen wurde. Vgl. Kollegschule, Im Sandwich, Der Spiegel 18/1972 (24.04.1972), online unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-42953631.html> (30.03.2016) und Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), Kollegstufe NW, Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, Heft 17, Ratingen u.a. 1972, S. 94.

¹¹⁴ Kollegschule, Im Sandwich, Der Spiegel.



Quelle: Kollegstufe NW, in: Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, eine Schriftenreihe des Kultusministers, Heft 17 (Februar 1972), Ratingen u.a. 1972, S. 44.

Dies erwies sich allerdings bereits nach einigen Versuchsjahren als besonders problematisch, wie die eigens zur Begleitung und Evaluation eingerichtete Wissenschaftlergruppe in ihrer Studie resümierte: So sei vor allem „das gemeinsame bildungsgangübergreifende Lernen im Obligatorischen Lernbereich und die damit beabsichtigte soziale Integration“¹¹⁵ in der Realität gescheitert.

Die Integration allgemeiner und beruflicher Bildung bedeutete nicht die Aufgabe des durch die Gymnasien bestimmten herkömmlichen Fächerkanons, sondern die Erweiterung durch berufsqualifizierende oder berufsbezogene Fächer und die Möglichkeiten der freieren Auswahl durch die Kollegiaten, die neben dem Ziel der Erlangung der Hochschulreife bereits für den Arbeitsmarkt qualifiziert werden konnten. Dabei sollte durch die „Schwerpunktbildung auch bisher schulfremder Wissenschaften und alle verwissenschaftlichten Technologien für mögliche Kombinationen von Studiengängen zugelassen“ [werden, wobei die Voraussetzung geschaffen werden musste,] für einen

¹¹⁵ Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.), Berufsqualifizierung und Studienvorbereitung in der Kollegsche, Zur Weiterentwicklung des didaktisch-curricularen Konzepts aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht, Soest 1989, S. 12, online unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/berufspaedagogik/kell_fingerle_kutscha_lipsmeier_stratmann_1989_182.pdf (29.03.2016).

repräsentativen Teil der berufsqualifizierenden Lehrgänge ein[en] wissenschaftspropädeutische[n] Charakter“¹¹⁶ zu sichern.

Dass der herkömmliche Fächerkanon für die gymnasialen Kollegiaten nicht aufgegeben werden konnte, bestimmte die Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II der Kultusminister aus dem Jahr 1972, welche den klassischen Prüfungsfächern durch die verpflichtenden Aufgabenfelder nach wie vor den Vorrang einräumte. Einen gesonderten kollegschulspezifischen Abschluss wollten die Kultusminister nicht einräumen. Sie vereinbarten 1976 und erneut 1986, dass die Abschlüsse der allgemeinen Hochschulreife nur unter der Voraussetzung anerkannt würden, dass sie den Anforderungen der Vereinbarung von 1972 entsprachen.¹¹⁷ Damit und mit der Bestimmung von 1986, dass die Kollegscheule weiterhin Schulversuch bleiben sollte, reihten sich die Reformbemühungen, welche der Überwindung der Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung galten, ein in die Tendenz der Gymnasialisierung des beruflichen Bildungsweges.

Darüber hinaus wurde auch das Ziel der vollständigen Integration aller Bildungsgüter in eine für alle gemeinsame Oberstufe nicht erreicht. So kommt Greinert zu dem Urteil, dass das „bevorstehende ‚Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschule‘, das *Herwig Blankertz* 1972, beim Aufbruch in den Kollegstufenversuch, glaubte ausrufen zu können [...] also nicht eingetreten [sei, sondern lediglich] eine *Neuordnung des beruflichen Schulwesens*.“¹¹⁸ Die traditionellen Gymnasien konnten weiter erhalten bleiben und ihre Prüfungsanforderungen blieben nach wie vor die Richtschnur für andere Hochschulzugangsberechtigungen. Im beruflichen Schulwesen wurden hingegen Bildungsgänge, die den Zugang zum tertiären Bereich ermöglichten, fest verankert. Die allermeisten Vollzeitschulen im berufsbildenden Schulwesen, die zur Hochschulreife führten, wiesen jedoch höchstens Berufsbezogenheit auf, mitnichten konnten sie sich vom klassischen allgemeinbildenden Fächerkanon vollständig lösen und ihn durch berufsbildende Fächer ersetzen. Die Kollegscheule blieb Versuchsscheule und damit war ein

¹¹⁶ Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), Kollegstufe NW, Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, Heft 17, Ratingen u.a. 1972, S. 25. Dieser Abschnitt auch online unter: <http://www.ales.uni-duisburg-essen.de/glossar/k/Kollegstufe.htm> (29.03.2016).

¹¹⁷ Vgl. dazu: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Berufsqualifizierung und Studienvorbereitung in der Kollegscheule, S. 12 und folgende Beschlüsse der KMK: Sondervereinbarung über die Anerkennung der im Zuge der Durchführung des Schulversuchs „Kollegscheule“ in Nordrhein-Westfalen erworbenen Abschlüsse, Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 25.11.1976, Nr. 474.25 und Zur Kollegscheule in Nordrhein-Westfalen und zur Anerkennung der an nordrhein-westfälischen Kollegscheulen erworbenen Abschlüsse, Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 18.4.1986, Nr. 474.25.1, beide in: Sammlung der KMK-Beschlüsse.

¹¹⁸ Greinert, Ruinenlandschaft deutscher Berufsbildungsreformen, S. 20.

weiterer Versuch gescheitert, zumindest in einer Stufe des Bildungswesens, diesmal der Oberstufe, eine Gesamtschule aufzubauen. Der erste Versuch, eine Art Gesamtschule im Unterstufenbereich durch die Einführung einer schulformunabhängigen Förderstufe in Klasse 5 und 6 einzurichten, war ebenso gescheitert, wie zuvor erläutert.

Ende der 1990er Jahre wurden die bestehenden Kollegschulen in die bis heute existierenden *Berufskollegs* überführt, was in Nordrhein-Westfalen eine Sammelbezeichnung für die verschiedenen Schulformen der berufsbildenden Oberstufe ist. Nach wie vor sind Doppelqualifikationen möglich, denn für Berufsschüler besteht die Gelegenheit, neben der Berufsausbildung einen höheren Schulabschluss zu erwerben und Vollzeitschüler können die ergänzende Ausbildung in einem Assistentenberuf zusätzlich zu ihrem Schulabschluss erwerben.¹¹⁹ Unterrichtet wird allerdings in Fachklassen.

6.4 Die Gesamtschulen

Der Deutsche Bildungsrat empfahl 1969 die Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen.¹²⁰ Diese sollten sowohl in ländlichen wie in städtischen Bereichen angesiedelt werden, damit sie wissenschaftlich repräsentativ begleitet und ausgewertet werden konnten. Dabei sollten die Schüler in der an die Grundschule anschließenden Mittelstufe in einem Kern-Kurssystem nach Fach und Leistungsfähigkeit differenziert unterrichtet werden. Eine konkrete Wahl des Bildungsganges sollte erst gegen Ende der Mittelstufe stattfinden.

Der Bildungsbericht der neuen Bundesregierung unter Willy Brandt ging über Schulversuche mit Gesamtschulen weit hinaus, da gefordert wurde, dass „die Trennung zwischen den Schularten und zwischen den Hochschulformen abgebaut [werden müsse, indem mit] der Entwicklung eines umfassenden differenzierten Gesamtschul- und Gesamthochschulsystems [...] in der Bundesrepublik ein demokratisches und effizientes Bildungswesen entstehen [solle], wie es in den letzten Jahrzehnten ähnlich in vielen

¹¹⁹ Vgl. die Übersicht der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW, Das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen, Abschlüsse und Anschlüsse, online unter: <http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/das-berufskolleg-in-nordrhein-westfalen/abschluesse-und-anschluesse/index.html> (29.03.2016) und Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg – APO-BK vom 26. Mai 1999, zuletzt geändert durch Verordnung vom 10. Juli 2016 (SGV.NRW.223), online unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/BK/APOBK.PDF> (04.12.2016).

¹²⁰ Vgl. Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission vom 31. Januar 1969, in: Anweiler, Bildungspolitik, S. 147ff.

demokratischen Industriestaaten geplant und aufgebaut wurde.“¹²¹ Die Gesamtschule sollte demnach schrittweise zur andere Schulformen ersetzenden Regelschule werden und nicht nur auf Schulversuche beschränkt bleiben. Die Bundesregierung bot zur Umsetzung der Ziele an, gemäß Artikel 91b des Grundgesetzes Vereinbarungen zwischen Bund und Ländern zu treffen, da diese Aufgabe von überregionaler Bedeutung sei.¹²² In dem im Mai 1969 neu eingefügten Verfassungsartikel heißt es:

Bund und Länder können auf Grund von Vereinbarungen bei der Bildungsplanung und bei der Förderung von Einrichtungen und Vorhaben der wissenschaftlichen Forschung von überregionaler Bedeutung zusammenwirken.¹²³

Ermöglicht werden sollte eine solche Zusammenarbeit durch das am 25. Juni 1970 beschlossene Verwaltungsabkommen zur Bildung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK), aus dem schließlich die gemeinsame Institution für Bildungsplanung, ab 1975/1976 auch für Forschungsförderung hervorging.¹²⁴ Aufgaben der BLK waren es unter anderem einen gemeinsamen Bildungsgesamtplan für das Bildungswesen zu entwickeln, Pläne zur Verwirklichung eines solchen Rahmenplanes zu erstellen und den voraussichtlichen Finanzbedarf hinsichtlich der Entwicklung des Bildungswesens zu berechnen.¹²⁵ Die Mitwirkung des Bundes im Hochschulbereich wurde im Bildungsbericht der Bundesregierung mit dem neuen Artikel 91a des Grundgesetzes begründet:

Der Bund wirkt auf folgenden Gebieten bei der Erfüllung von Aufgaben der Länder mit, wenn diese Aufgaben für die Gesamtheit bedeutsam sind und die Mitwirkung des Bundes zur Verbesserung der Lebensverhältnisse erforderlich ist (Gemeinschaftsaufgaben):

1. Ausbau und Neubau von wissenschaftlichen Hochschulen einschließlich der Hochschulkliniken. [...]¹²⁶

¹²¹ Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik, Drucksache VI/925, Bonn, 8. Juni 1970, S. VII, online unter: <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/06/009/0600925.pdf> (29.03.2016). In der integrierten Gesamtschule werden Schüler so lange wie möglich in einem Klassenverband unterrichtet. Die Leistungsdifferenzierung erfolgt über verschiedene Kurse unterschiedlichen Niveaus.

¹²² Vgl. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik, 1970, S. IX.

¹²³ Einundzwanzigstes Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes vom 12. Mai 1969, Bundesgesetzblatt Teil I, Nr. 37 vom 14.05.1969, S. 359, online unter: http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBI&jumpTo=bgbl169s0359.pdf (29.03.2016).

¹²⁴ Vgl. Artikel 91b GG, BLK- und GWK-Abkommen, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, o. J., online unter: http://www.blk-bonn.de/art-91b_blk_u_gwk-abkommen.htm (29.03.2016).

¹²⁵ Vgl. Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern über die Errichtung einer gemeinsamen Kommission für Bildungsplanung (BLK-Abkommen) vom 25. Juni 1970, in der Fassung vom 17./21. Dezember 1990, online unter: <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/foederalismus/Dok20.pdf> (29.03.2016).

¹²⁶ Einundzwanzigstes Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes vom 12. Mai 1969, Bundesgesetzblatt Teil I, Nr. 37 vom 14.05.1969, S. 359, online unter: http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBI&jumpTo=bgbl169s0359.pdf (29.03.2016).

Die Bundesregierung erklärte es als eine der dringlichsten Aufgaben „die drastische Erweiterung der Aufnahmekapazität zur Beseitigung bestehender und zur Verhinderung künftiger Zulassungsbeschränkungen“¹²⁷ wie der Beseitigung des *Numerus Clausus*, den viele Universitäten, unterstützt durch die Westdeutsche Rektorenkonferenz, mit ihrem Maßnahmenkatalog vom März 1968 eingeführt hatten, um dem wachsenden Zustrom an Studienbewerbern Herr zu werden.¹²⁸ Dies sei laut Bildungsbericht möglich, wenn ausreichend neue Hochschulen, bevorzugt als Gesamthochschulen, geschaffen würden, so dass Zulassungsbeschränkungen nicht mehr notwendig sein würden.¹²⁹

Sowohl der Strukturplan für das Bildungswesen wie auch der damit in engem Zusammenhang stehende Bildungsbericht der Bundesregierung, die sich hier immerhin außerhalb ihres bis dahin geltenden Zuständigkeitsbereichs befand – denn für das allgemeinbildende Schulwesen waren ausschließlich die Länder zuständig – wurden auf der Plenarsitzung der KMK im Juli 1970 thematisiert. Man beschloss auf einen Gegenbericht zu verzichten, wollte aber „in einer Bestandsaufnahme die wichtigeren Erklärungen und Beschlüsse der Kultusministerkonferenz der letzten Zeit einschließlich der Stellungnahmen zu den Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates und des Wissenschaftsrates“¹³⁰ zusammenfassen, welche schließlich neben dem Strukturplan Grundsteine für die zukünftige Arbeit in der BLK sein könnten.

Im weiteren Verlauf der Sitzung wurde ersichtlich, dass die grundsätzliche Strategie, auf die Forderungen des Strukturplanes (und damit zugleich auch auf den Bildungsbericht) zu reagieren, einerseits darauf beruhte, ein Entgegenkommen und weitgehende Übereinstimmung zu signalisieren, auf der anderen Seite aber zu verdeutlichen, welche Forderungen durch die KMK und den Bildungsrat bereits umgesetzt oder zumindest in Planung waren und welche Bedenken man hinsichtlich der konkreten, vor allem finanziellen, Umsetzbarkeit in der Kultusministerkonferenz hatte.¹³¹ Der Strukturplan sehe hinsichtlich des zukünftigen Schulaufbaus beispielsweise keine sofortige Abkehr vom gegliederten System vor, sodass „eine Annäherung der Schulformen und Ausbildungsgänge unter Verzicht auf radikale Brüche [möglich werde, welche zugleich] Raum für Initiativen der für

¹²⁷ Bericht der Bundesregierung zur Bildung, 1970, S. IX.

¹²⁸ Vgl. Westdeutscher Rundfunk 27. März 1968 – Einführung des Numerus Clausus (27.03.2013), online unter: <http://www1.wdr.de/stichtag/stichtag7372.html> (29.03.2016).

¹²⁹ Vgl. Bericht der Bundesregierung zur Bildung, 1970, S. VIII und IX.

¹³⁰ Vgl. KMK-Protokoll, 137. Sitzung am 2./3. Juli 1970, S. 4.

¹³¹ Vgl. ebd. S. 11f.

die Bildungspolitik verantwortlichen Länder und für Entwicklungen, die den unterschiedlichen regionalen Gegebenheiten angepasst sind“¹³², lasse.

Hinsichtlich der Entwicklung von Gesamtschulen sei man gleicher Meinung, schließlich hätten die Kultusminister bereits 1969 empfohlen, zügig mit den Schulversuchen Ganztags- und Gesamtschulen voranzuschreiten.¹³³ Ob diese sich dann als die am besten geeignete Schulform erweisen werde, um beispielsweise der Aufgabe der Sekundarstufe I, „eine für alle verbindliche Grundbildung zu vermitteln und zugleich spezielle Bildungsmöglichkeiten zu bieten, die den individuellen Neigungen des Schüler und seiner Orientierung auf die allgemeinen und beruflichen Bildungsgänge der Sekundarstufe II“¹³⁴ gerecht sein würden, sei auch im Strukturplan von weiteren Untersuchungen abhängig gemacht worden. Umgesetzt worden seien bereits geforderte Sofortmaßnahmen, um die Chancengleichheit zu erhöhen, wie beispielsweise der Ausbau von Förder- bzw. Orientierungsstufen, der weiter verbesserten Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Schulformen und dem Ausbau von Schulzentren, die eine Integration von Schulformen ermöglichen.

Die Stellungnahme endete schließlich mit den Bedenken der Kultusminister zur Reform des Bildungswesens hinsichtlich des dafür notwendigen Finanz- und Personalbedarfs. Die Bildungsausgaben der Länder hätten sich bereits Ende der 1960er Jahre im Vergleich zu 1959 mehr als verdoppelt, damit seien sie an „die Grenze ihrer finanzwirtschaftlichen Leistungsfähigkeit gegangen“¹³⁵ und man sei sehr skeptisch, wie die Forderungen des Strukturplans darüber hinaus auch noch finanziert werden sollten, da diese zur Verdreifachung, wenn nicht gar Vervierfachung der anfänglichen Bildungsausgaben führen müssten. Dies habe zur Folge, dass rund 10 % des Bruttosozialproduktes im Jahr 1980 für

¹³² Vgl. KMK-Protokoll, 137. Sitzung am 2./3. Juli 1970, S. 4. Im Strukturplan wurde die frühe Auslese nach dem vierten Grundschuljahr jedoch klar problematisiert; außerdem wurde kritisiert, dass das bisherige Schulsystem zu wenig Individualisierung der Lernprozesse ermöglichen würde, weil feste Lehrpläne klare Zielvorgaben festlegten. Die Bildungskommission plädierte daher für eine Einbindung der Lehrpläne in individuelle Curricula, bei der der Schüler durch ein Kurssystem und die Möglichkeit, Schwerpunkte zu bilden, deutlich mehr Wahlfreiheiten habe, dies sei in einem Gesamtschulkonzept schon aus organisatorischen Gründen leichter umsetzbar. Vgl. Curriculum, Aus dem Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrates vom 13. Februar 1970, in: Anweiler, Bildungspolitik, S. 283f. Curriculum wird hier verstanden als „die organisierte Anordnung auch inhaltlich bestimmter Lernvorgänge im Hinblick auf bestimmte Lernziele. Diese können als ein Verhalten oder als Art und Grad bestimmter Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Kenntnisse definiert sein.“

¹³³ Vgl. KMK-Protokoll, 137. Sitzung am 2./3. Juli 1970, S. 5. Die Aussage bezieht sich auf die Erklärung der Kultusministerkonferenz zur kulturpolitischen Situation anlässlich ihrer 131. Plenarsitzung am 3./4. Juli 1969, Anlage VII, S. 3.

¹³⁴ KMK-Protokoll, 137. Sitzung am 2./3. Juli 1970, S. 10.

¹³⁵ Ebd. S. 14.

Bildungsaufgaben aufgebracht werden müssten und um dies zu finanzieren, müsse „das gesamte Aufkommen der Einkommen- und Körperschaftssteuer eingesetzt werden“¹³⁶.

Ein weiteres Problem sahen die Kultusminister durch die vorgeschlagenen Reformmaßnahmen im Strukturplan darin, wie man die benötigte Anzahl an Lehrkräften, Erziehern und Pädagogen bewerkstelligen werde, da nicht sicher sei, ob man die Studienplätze in ausreichender Zahl anbieten könne. Als eine gangbare Alternative kann der folgende abschließende Beschluss der Konferenz gesehen werden:

In Übereinstimmung mit der Auffassung der Bildungskommission, daß Organisationsmaßnahmen für die Bildungsreform allein nicht ausreichen, sondern in zunehmendem Maße die Reform sich auf die Umgestaltung des Curriculum stützen muß, hat die Kultusministerkonferenz die Gründung eines ‚Zentralinstituts für Lehrplanentwicklung‘ beschlossen.¹³⁷

Die Forderungen nach Individualisierung der Lernprozesse und nach Integration beruflicher und allgemeiner Bildung könnten also durch ein verändertes Curriculum umgesetzt werden, ohne dabei das vertikal gegliederte Bildungswesen aufgeben zu müssen.

Wie gut standen also die Chancen, aus der bisher geplanten und ab 1970 nach und nach in allen Bundesländern eingerichteten integrierten Gesamtschulen nicht nur eine weitere Regelschule, sondern eine das vertikal gegliederte Schulsystem ersetzende Schulform zu etablieren? Ein Hamburger Landesschulrat war beispielsweise noch 1974 der Meinung, dass ab „1980 [...] mit der schrittweisen Umstellung des gesamten Schulwesens auf Gesamtschulen gerechnet werden“¹³⁸ könne.

Zu Beginn der 1970er Jahre wurden sechs Bundesländer von der SPD und fünf von der CDU/CSU regiert. Von Seiten der Länder, welche Beschlüsse nach dem Konsensprinzip in der KMK verabschiedeten, war eine solche Entwicklung also nicht zu erwarten. Deutlich mehr Bewegung hätte man von Seiten des Bundes erhoffen können, welcher aber selbst durch die beiden neuen Grundgesetzartikel 91a und 91b GG nicht in die Lage versetzt wurde, allein über die Zukunft des Schulwesens zu entscheiden. Eine Mitwirkung des Bundes war allerdings durch die Bund-Länder-Kommission ermöglicht worden.

¹³⁶ KMK-Protokoll, 137. Sitzung am 2./3. Juli 1970, S. 16.

¹³⁷ Ebd. S. 20.

¹³⁸ Pädagogisches Zentrum (Hg.), Gesamtschulinformationen, 2/74, S. 30, zit. nach: Carl-Ludwig Furck, Das Schulsystem: Primarbereich – Hauptschule – Realschule – Gymnasium – Gesamtschule, in: Christoph Führ und Carl-Ludwig Furck (Hgg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band VI, 1945 bis zur Gegenwart, Erster Teilband Bundesrepublik Deutschland, München 1998, S. 333.

Laut BLK-Abkommen von 1970¹³⁹ galt zwischen Bund und Ländern Stimmengleichheit, ein Beschluss konnte mit einer Dreiviertelmehrheit der Stimmen erwirkt werden. Bei 22 Stimmen, je elf des Bundes und elf von Seiten der Länder, wäre eine solche qualifizierte Mehrheit mit 17 Stimmen erreicht worden. Hätte also eine SPD-Regierung ihre elf Stimmen abgegeben und alle sechs SPD-regierten Länder hätten sich diesem Votum angeschlossen, wäre die geforderte Mehrheit erreicht worden. Allerdings wurden zusätzliche Hürden eingebaut: Überstimmte Mitglieder konnten ihre Bedenken in einem Sondervotum darlegen, welches den Regierungschefs des Bundes und der Länder zur Beratung und Beschlussfassung vorgelegt werden konnte. Weiter wurde vereinbart, dass ein Beschluss die Zustimmung von mindestens neun Regierungschefs, also explizit von den Ländervertretungen, voraussetze. Diese Beschlüsse, so die letzte Hürde, banden dann auch nur diejenigen Regierungschefs, die ihnen zugestimmt hatten.¹⁴⁰ Somit hatte der Bund zwar deutlich mehr Mitwirkungsmöglichkeiten im Bereich des Schulwesens, gegen den Widerstand der Länder konnte jedoch auch mit der neuen Institution keine bundeseinheitliche Schulreform durchgesetzt werden.

Eine der bedeutsamsten Aufgaben der BLK in den Anfangsjahren lag in der Vorbereitung eines „gemeinsamen langfristigen Rahmenplan[s] für eine abgestimmte Entwicklung des gesamten Bildungswesens“¹⁴¹. Wie zu erwarten, waren die Kommissionsmitglieder vor allem in Bezug auf die durch den Strukturplan unterstützten Maßnahmen uneins, welche das tradierte Schulsystem – also die schulformunabhängige Orientierungsstufe¹⁴² und die Ausweitung des Schulversuches Gesamtschule – in Gefahr bringen konnte. Die Arbeit kam nur langsam voran, da immer wieder Einsprüche in Form von Sondervoten erfolgten. Im Zusammenhang mit dem Bildungsgesamtplan, so der Bericht im Schulausschuss, wurden acht Sondervoten vorgelegt.¹⁴³ Auf Bundesebene wurde die schulformunabhängige Orientierungsstufe präferiert. Durch den Widerstand einiger Kommissionsmitglieder entschied man aber, „daß nicht die Frage der Zuordnung der Orientierungsstufe, sondern die curriculare Übereinstimmung, die Abstimmung der Lehrpläne, im Vordergrund stehen

¹³⁹ Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern über die Errichtung einer gemeinsamen Kommission für Bildungsplanung (BLK-Abkommen) vom 25. Juni 1970, „Bulletin“ des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung, Nr. 90, S. 891.

¹⁴⁰ Vgl. Ebd. S. 24.

¹⁴¹ Vgl. Art. 7 und 9 des BLK-Abkommens, S. 23f.

¹⁴² Früher Förderstufe genannt.

¹⁴³ Vgl. Ergebnisbericht des Ausschusses „Bildungsgesamtplan“ der BLK, Protokoll Schulausschuss, 145. Sitzung am 29./30. April 1971, S. 16.

solle.“¹⁴⁴ So lautete denn auch der entsprechende Passus in dem später erlassenen Rahmenplan:

Er [der Sekundarbereich I, Anm. d. V.] hat unabhängig von seiner endgültigen Organisationsform eine allen Einrichtungen gemeinsame pädagogische Aufgabe. In allen Ländern sollen Maßnahmen getroffen werden, um den Sekundarbereich I in diesem Sinne neu zu ordnen:

- Verbesserung der Orientierung in den beiden ersten Jahren im Sekundarbereich I (Orientierungsstufe)¹⁴⁵

Die sehr vage gehaltene Formulierung ließ jeglichen Spielraum für Interpretationen zu, welchen die Bundesländer je nach Reformwillen auch nutzten, wie insbesondere im fünften Kapitel ausgeführt. Der erste Teil der obigen Formulierung spielte auf das langfristige Ziel der äußeren Schulreform an, allerdings enthielt auch der Abschnitt zur Gesamtschule wenig Verbindlichkeit. So hieß es:

- eine regionale Schulentwicklung, die für pädagogische Weiterentwicklungen offen ist (Schulzentren bzw. Gesamtschulen entsprechend den unterschiedlichen Voten in dieser Frage)
- Schulversuche mit Gesamtschulen.

In einigen wichtigen Fragen der Ausgestaltung dieses Bereichs gehen die Auffassungen auseinander.¹⁴⁶

1971 hatte die BLK eine erste Vereinbarung für Modellversuche im Bildungswesen getroffen, die jedoch nur mit einer Einschränkung von Seiten einiger Bundesländer zu erzielen war. Die in § 1 festgeschriebene Aufgabe der Vereinbarung war, dass Bund und Länder

ein Verfahren [festlegten], das die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Modellversuchen im Bildungswesen koordiniert und die Finanzierung sichert, vorbehaltlich der Genehmigung durch die gesetzgebenden Körperschaften. [...] § 2 Die Modellversuche sollen so ausgerichtet sein, dass sie wichtige Entscheidungshilfen für die Entwicklung des Bildungswesens geben. Es sind Kriterien zu entwickeln, die eine Schwerpunktbildung und die Festlegung von Prioritäten ermöglichen.¹⁴⁷

Die abschließende Protokollnotiz enthielt den Vorbehalt der Länder Bayern, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein:

Der Vereinbarung wird unter der Voraussetzung zugestimmt, dass entsprechend den in § 2 festgelegten Zielen der Modellversuche, [...] die Förderung gemäß § 6 Satz 3 nicht auf einen einzigen von der Bund-Länder-Kommission festgelegten Schultyp eingeengt wird.¹⁴⁸

¹⁴⁴ Ministerialrat Knauss (Bayern) in seinem Ergebnisbericht zur Arbeit des Ausschusses ‚Bildungsgesamtplan‘ der BLK, in: Protokoll Schulausschuss, 142. Sitzung am 13./14. Januar 1971, S. 9.

¹⁴⁵ Grundzüge des zukünftigen Bildungswesens, Aus dem Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung vom 15. Juni 1973, in: Anweiler, Bildungspolitik, S. 152.

¹⁴⁶ Ebd.

¹⁴⁷ Rahmenvereinbarung zur koordinierten Vorbereitung, Durchführung und wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen im Bildungswesen – Rahmenvereinbarung Modellversuche – (RV-MO) vom 7. Mai 1971, § 2 Ziel, online unter:

http://sl.juris.de/sl/gesamt/BiWRahmenVbg_SL.htm#BiWRahmenVbg_SL_rahmen (31.01.2016).

¹⁴⁸ Ebd. Protokollnotiz unter § 9, In-Kraft-Treten.

Zieht man das Protokoll der 145. Sitzung des Schulausschusses hinzu, wird deutlich, dass hier befürchtet wurde, dass die BLK mit ihrem Förderprogramm vor allem den Gesamtschulaausbau vorantreiben wollte.

[Insbesondere] Schleswig-Holstein [hatte] gegen den gegenwärtig vorliegenden Wortlaut einen Vorbehalt angemeldet, [denn] es sei vorgesehen, daß die gemeinsam zu fördernden Modellversuche sich nach den Zielsetzungen der Bund-Länder-Kommission richten müßten. Solange hier jedoch die integrierte Gesamtschule das alleinige Ziel sei, [sei] Schleswig-Holstein nicht zur Zustimmung bereit.¹⁴⁹

Die weitere Entwicklung zeigte, dass integrierte Gesamtschulen durch das Engagement der sozialdemokratischen Reformer und unterstützt durch die Einflussnahme des Bundes in der BLK flächendeckend als ergänzende Regelschulen neben die herkömmlichen Schularten Haupt-, Realschule und Gymnasium traten. Mit der Rahmenvereinbarung von 1982 wurde durch die endgültige Anerkennung der Abschlüsse an integrierten Gesamtschulen aus dem Schulversuch eine Regelschule.¹⁵⁰ Die nachfolgende Tabelle verdeutlicht die quantitative Entwicklung bis 1995/1996. Das eigentliche Ziel jedoch – das vertikal gegliederte Schulsystem zugunsten der neuen Schulform zu überwinden – konnte nicht erreicht werden, denn zu groß waren die Bedenken gegen eine Schule, die im Verdacht stand, dass es sich um eine „nivellierende [...] und dirigistische [...] Einheitsschule [, welche unvereinbar] mit der freiheitlichen, pluralistischen Gesellschaftsordnung“¹⁵¹ sei, handle.

5. Das Schulsystem

Tabelle 10: Zahl der Gesamtschulen nach Bundesländern

	1975/76		1980/81		1985/86		1990/91		1995/96	
	IGS	KG	IGS	KG	IGS	KG	IGS	KG	IGS	KG
BW	7	4	2	5	6	5	2	1	2	1
BA	3	2	2	11	1	11	2	11	2	11
BE	24	–	29	–	28	–	36	–	65 ^g	–
BR	4	–	4	39	4	39	5	36	10	38
H	8	1	23	1	24	1	26	1	36	1
HE	64	61	65	103	70	111	72	118	81	122
NS	13	11	13	17	13	17	14	17	24	27
NRW	24	–	32	–	64	–	153	–	198	–
RP	2	4	3	4	3	3	4	3	9	3
SA	1	–	2	–	2	–	10	–	14	–
SH	2	3	2	3	2	2	8	2	19	2
BG	152	111	181	183	183	189	332	189	460	205

IGS Integrierte Gesamtschulen
 KG Kooperative Gesamtschulen (teillintegrierte, schulformbezogene Gesamtschulen)
 g ab 1992/93 einschl. Berlin Ost

Quelle: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band VI, S. 333.

¹⁴⁹ Bericht über die Ergebnisse des Ausschusses „Innovationen im Bildungswesen“ der BLK, Protokoll Schulausschuss, 145. Sitzung am 29./30. April 1971, S. 17. Hier wird Bezug genommen auf § 6 Satz 3 der Vereinbarung: „Er berücksichtigt die Zielsetzungen der Bund-Länder-Kommission.“

¹⁵⁰ Vgl. Rahmenvereinbarung für die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen an integrierten Gesamtschulen, Aus dem Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 27./28. Mai 1982, in: Anweiler, Bildungspolitik, S. 157ff.

¹⁵¹ So der hessische Philologenverband, zit. nach: Furck, Das Schulsystem, S. 330.

7. Auswirkungen auf das berufliche Bildungswesen

Vereinfacht beschrieben, können die Auswirkungen der dargestellten Diskussionen in der Kultusministerkonferenz auf das berufliche Bildungswesen in einen quantitativen und einen qualitativen Bereich unterteilt werden. Im quantitativen Bereich wird im vorliegenden Kapitel zum einen die Ausdifferenzierung des schulischen Angebotes der beruflichen Schulen dargestellt, welche mit einer Vermehrung insbesondere der Übergangsschularten, die einen höheren allgemeinbildenden Schulabschluss implizierten, einherging. Das hatte weiter zur Folge, dass den allgemeinbildenden Inhalten quantitativ ein höherer Stellenwert als zuvor eingeräumt werden musste, da – wie im vorausgegangenen Kapitel aufgezeigt – die Gleichwertigkeit von beruflicher Bildung mit der allgemeinen Bildung fast nur hinsichtlich der Gleichwertigkeit ihrer Abschlüsse gelang.

Qualität kann zweierlei Bedeutungen haben: 1) *neutral* als Summe aller Eigenschaften eines Objektes, Systems oder Prozesses und 2) *bewertet* als die Güte aller Eigenschaften eines Objektes, Systems oder Prozesses. Im erstgenannten Bedeutungssinn wäre die Entwicklung hin zu einer Ausdifferenzierung der beruflichen Schulen, insbesondere der Schularten des Übergangs auch dem Bereich der qualitativen Auswirkungen zuzuordnen, wenn ihnen als anvisiertes inhärentes Ziel ein vollständiger zweiter Bildungsweg zugewiesen wird. Dass dieses Ziel gelungen ist, wurde bereits im letzten Kapitel gezeigt. Eine Bewertung der Güte des Bildungsangebotes der beruflichen Schulen jedoch kann in dieser Arbeit nur punktuell und damit nicht systematisch vorgenommen werden, so dass der Schwerpunkt der Analyse bei den quantitativen Auswirkungen liegt. Eine umfassende Bewertung der qualitativen Auswirkungen würde weitere Erhebungen erfordern.

Ein erster Indikator für die Qualität der Abschlüsse wären zunächst die erzielten Abschlüsse hinsichtlich der Anzahl, der Notendurchschnitte und der Relation zu der Anzahl an Schülern, die beispielsweise in der ersten Klasse der Oberstufe mit dem Ziel der allgemeinen Hochschulreife angemeldet waren. Hier müssen allerdings noch einige Umstände berücksichtigt werden: Von einer länderübergreifenden Standardisierung hinsichtlich der Prüfungsanforderungen ist die Bundesrepublik selbst innerhalb der allgemeinbildenden Gymnasien noch ein gutes Stück entfernt. Hinzu kommen naturgemäße Unterschiede zwischen den Gymnasien jedes einzelnen Bundeslandes. Die Durchschnittsnote im Abitur ergibt sich zudem nicht nur aus den schriftlichen und mündlichen Prüfungsleistungen, die zumindest landesweit standardisiert und teilweise streng kontrolliert werden, sondern außerdem aus den Leistungen der beiden Kursstufen. Bei

der Bewertung dieser Leistungen kommt es aus verständlichen Gründen zu heterogenen Ergebnissen.

Somit sind der Notendurchschnitt und die Anzahl der Abschlüsse nur erste Möglichkeiten, die Qualität der Abschlüsse zu vergleichen und zu bewerten. Darüber hinaus könnte auch untersucht werden, welche Anschlussausbildungswege Abiturienten von Fachgymnasien oder vergleichbaren Schularten, die einen Hochschulzugang ermöglichen, ergreifen und ob sich diese von den Anschlussausbildungswegen der Abiturienten von allgemeinbildenden Gymnasien unterscheiden. In diesem Zusammenhang könnte auch untersucht werden, ob sich andere Erfolgsquoten oder höhere Abbrecherquoten nachweisen lassen. Allerdings müsste dann zunächst abgegrenzt werden, welche Indikatoren für die Qualität im Bereich der Bildung und Ausbildung gelten sollen. Ein abgebrochenes oder gar nicht aufgenommenes Studium sollte nicht alleiniges Merkmal für einen erfolgreichen Bildungsweg sein, denn das entspräche keinesfalls den vielfältigen möglichen Erfolgchancen in der Bundesrepublik Deutschland.

Die Fokusverschiebung von beruflichen zu allgemeinbildenden Lehrinhalten an beruflichen Schulen müsste ebenso unter qualitativen Gesichtspunkten untersucht werden, was in der Bewertung aber nach wie vor umstritten ist, wie insbesondere die vorangegangene Darstellung über die Auseinandersetzungen hinsichtlich der Hochschulreifekriterien gezeigt hat. Zwar hatte bereits die Westdeutsche Rektorenkonferenz 1969 den bisherigen Fächerkanon um Schlüsselqualifikationen, die nicht mehr bestimmten Fächern zugeordnet werden mussten, ergänzt, die Diskussion um die Studierfähigkeit war damit jedoch keinesfalls beendet, wie die weiteren Auseinandersetzungen zeigen, so beispielsweise in Beschlüssen der KMK zur gymnasialen Oberstufe¹ oder weitere Auseinandersetzungen mit Positionen der Hochschulrektorenkonferenz zur Studierfähigkeit.²

Das vorliegende Kapitel beschränkt sich weitestgehend auf eine quantitative Auswertung der Auswirkungen der Diskussionen in der Kultusministerkonferenz. So wird hauptsächlich die Vermehrung derjenigen Schularten dargestellt werden, welche in Form eines nächsthöheren allgemeinbildenden Abschlusses weiterqualifizierten. Damit einher ging allerdings unweigerlich eine Veränderung der angebotenen Bildungsgüter, welche sich in diesen Schularten dem Fächerkanon der allgemeinbildenden Schulen anpassen mussten.

¹ Vgl. die Quellen zur gymnasialen Oberstufe, in: Oskar Anweiler u. a. (Hgg.), Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990, ein historisch-vergleichender Quellenband, Opladen 1992. Kapitel 2.2.

² Vgl. Wolfgang Lührmann, Abitur, allgemeine Hochschulreife und Studierfähigkeit, Kritische Analyse des Positionspapiers der Hochschulrektorenkonferenz, in: Beiträge zur Hochschulforschung 1/2-1996, online unter: <http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/1-2-1996-luehrmann.pdf> (23.12.2016).

7.1 Die Entwicklung der weiterqualifizierenden Schularten

Als Anlässe für die Veränderungen der beruflichen Schulen können einerseits die gestiegenen Anforderungen des Arbeitsmarktes, vor allem im technischen Sektor, gesehen werden, die zur qualifizierteren Heranbildung einer breiteren Schülerschaft als bisher zwangen. Außerdem wurden mit den Schulformen, die einen Zugang zur Fachhochschule, Hochschule oder zur Universität ermöglichten, alternative Bildungswege zum Gymnasium geschaffen. Schüler der Volksschule, die bisher in der Mehrheit im Anschluss daran nur noch die Berufsschule besuchten, erhielten nun verstärkt die Gelegenheit, einen durch das frühe selektive System erschwerte oder verhinderte höheren allgemeinbildenden Abschluss zu erzielen und sich danach dem Arbeitsmarkt zur Verfügung zu stellen. Die Veränderungen zeigten sich in der Vereinheitlichung der Bezeichnungen zur besseren Vergleichbarkeit, durch die Weiterentwicklung des Berechtigungswesens und durch Schaffung von neuen Schulformen. Hierbei stand klar die Zugangsmöglichkeit zu einem Studium im Vordergrund.

An dieser Stelle sollen in aller Kürze diejenigen weiterqualifizierenden Ausbildungsgänge der beruflichen Schulen in ihrer Entwicklung in den 1950er und 1960er Jahren dargestellt werden, die entweder zur Fachschulreife oder zur Hochschulreife führten. Diese schufen neben dem Zweiten Bildungsweg, also dem Bildungsangebot außerhalb des Regelschulwesens, vielfältige Möglichkeiten des Aufstiegs, entweder über den Weg der Berufsausbildung und einer anschließenden Höherqualifizierung, was die Anfänge des Zweiten Bildungsweges charakterisierte, oder zunehmend auf direktem Weg, also unmittelbar im Anschluss an den ersten allgemeinbildenden Abschluss. Zusammengefasst stellten diese Schularten schließlich nach und nach einen alternativen, beruflichen Bildungsweg dar.

Jörg-Peter Pahl geht in seiner Bestandsaufnahme der beruflichen Schule sogar soweit, dass er die mittlerweile sehr ausdifferenzierte und in sich verknüpfte Bildungslandschaft als „*berufliche Gesamtschule* [eigene Hervorhebung] – sowohl hinsichtlich des von ihr vertretenen inhaltlichen Angebots als auch wegen der Repräsentation ihrer Klientel in den verschiedenen Bevölkerungs- und Sozialschichten – bezeichnet werden kann.“³ Was sich

³ Jörg-Peter Pahl, *Berufliche Schule, Bestandsaufnahme und Perspektiven*, Bielefeld 2007, S. 31. Die wesentlichen Entwicklungstendenzen der dargestellten Schularten in diesem Kapitel sind seiner umfassenden Bestandsaufnahme entnommen, Kapitel 2.1 und 2.2. Ergänzt werden die Ausführungen um eigene Erfahrungen der Verfasserin der Arbeit, die als Lehrkraft einer baden-württembergischen beruflichen Schule arbeitet und in folgenden Schularten eingesetzt wird: Berufsfachschule, Berufskolleg, Technisches Gymnasium, Fachschule für Technik.

allerdings erheblich von einer Gesamtschule unterscheidet, ist die meist vertikale Ordnung auch im beruflichen Bildungswesen. Ein problemloser Wechsel von einem Bildungsgang in einen anderen ist nicht ohne weiteres möglich, ohne Zeit oder Bildungsinhalte zu verlieren. Auch bauen die Bildungsgänge aufeinander auf, vor allem, wenn sie neben der beruflichen Grundbildung einen höheren Abschluss ermöglichen.

Um tatsächlich eine der Gesamtschule ähnliche horizontale Gliederung zu entwickeln, müsste es Bildungsgänge geben, die zielfifferent ausbilden. Ein Beispiel hierfür ist der Bildungsgang *Berufsfachschule Pädagogische Erprobung* (BFPE) in Baden-Württemberg. Hier werden Schüler des vormaligen *Vorqualifizierungsjahres Arbeit/Beruf*, des *Berufseinstiegsjahres*, der *zweijährigen zur Fachschulreife führenden Berufsfachschule* und zum Teil der *einjährigen Berufsfachschule* zusammengefasst und zielfifferent unterrichtet. Hierbei soll es möglich sein, die eigenen Ziele neu zu überdenken und dann auch auf einem anderen Niveau ausgebildet zu werden.

Eine ähnliche Zusammenfassung wäre in Baden-Württemberg beispielsweise für die Eingangsklassen des Technischen Gymnasiums und des einjährigen Technischen Berufskollegs I⁴ denkbar, denn häufig handelt es sich hierbei um eine ganz ähnliche Schülerschaft: Absolventen des Mittleren Bildungsabschlusses ohne vorherige Berufsausbildung. Das Technische Gymnasium fordert zwar im Unterschied zum Berufskolleg I einen bestimmten Notendurchschnitt in den Hauptfächern, den aber auch einige Schüler des Berufskollegs I aufweisen. Für einen Schüler, der sich mit seiner Entscheidung, das berufliche Gymnasium zu besuchen, überschätzt hat, könnte so ein Wechsel leichter zu verschmerzen sein. In umgekehrter Richtung ist es für einen Schüler, bei dem sich nach einiger Zeit zeigt, dass die Hochschulreife ein realistisches Ziel sein könnte, möglicherweise leichter, den Mut zu fassen, diesen Schritt zu gehen, wenn er seine Mitschüler dann schon kennt.

Auch werden häufig die einjährigen Berufsfachschulen zur Berufsorientierung genutzt: Hier wäre eine stärkere Vernetzung innerhalb der verschiedenen Fachbereiche und das gemeinsame Unterrichten in einigen Fächern, die für alle Berufsfachschulen gleichermaßen unterrichtet werden, im Sinne einer horizontalen Entwicklung. Hierzu ein Beispiel: Die gewerblich-technischen Schulen bieten in der Regel mehrere Berufsbereiche an wie Holz,

⁴ In Baden-Württemberg gibt es ein-, zwei- und dreijährige Berufskollegs. Im gewerblich-technischen Bereich gibt es das einjährige Technische Berufskolleg I und das einjährige Technische Berufskolleg II, das im Anschluss an das Berufskolleg I besucht wird und welches dann zur Fachhochschulreife führt. Daneben gibt es ein einjähriges Technisches Berufskolleg (BKFH), welches nach einer einschlägigen Berufsausbildung in einem Jahr zur Fachhochschulreife führt.

Metall, Körperpflege, Mechatronik usw. Denkbar wäre es also, dass die Berufsfachschüler in den Fächern Deutsch, Englisch, Gemeinschaftskunde, Wirtschaftskunde und Religion/Ethik gemeinsam unterrichtet würden. Der berufsbezogene Unterricht könnte dann als Kurssystem angelegt sein, innerhalb dessen die Schüler einige Berufe kennenlernen und sich nach einer angemessenen Zeit entscheiden könnten, welcher ihnen am meisten liegt. Das würde natürlich zu Lasten der Ausbildungszeit gehen, wofür man also eine geeignete Lösung suchen müsste.

Die ersten Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges für den Bereich der Hochschulreife waren das Kolleg und das Abendgymnasium⁵: Dabei war das Kolleg im Unterschied zum Abendgymnasium eine Tagesschule, die Berufstätigen in der Regel nach dreijährigem erfolgreichem Besuch die allgemeine oder die fachgebundene Hochschulreife ermöglichte. Im Gegensatz zu den späteren beruflichen Oberstufenformen orientierten sich die Lehrpläne der Abendgymnasien und der Kollegs an denen der Gymnasien, eine berufliche Schwerpunktsetzung war also nicht inbegriffen. In den Anfängen stand demnach eine Weiterqualifizierung von ausgebildeten Erwachsenen im Vordergrund. Dieses sollte sich im Zuge der Reform der beruflichen Schule insofern verändern, als eine Weiterqualifizierung auf dem direkten Weg – also noch vor einer Berufsausbildung – in den späteren Jahrzehnten und bis heute immer häufiger von Jugendlichen genutzt wurde, um entweder tatsächlich erfolgte Fehlentscheidungen bei der frühen Selektion auszugleichen, um einer Arbeitslosigkeit zu entgehen oder schlicht deshalb, weil die neue Schullandschaft ebensolche Angebote lieferte.

Eine Negativentwicklung vom Schulbesuch als Vermeidungsstrategie bis hin zur allgemeinen Niveauabsenkung kann dann gegeben sein, wenn die Zugangsvoraussetzungen immer weiter herabgesenkt werden und beispielsweise ein bestimmter Notendurchschnitt wegfällt. So werden die Schularten dann von Jugendlichen und jungen Erwachsenen dazu genutzt, die eigenen Grenzen zu überprüfen oder aber im extremsten Fall den Einstieg in die herausfordernde Arbeitswelt hinauszuschieben. Es ist nicht neu, dass ein längerer Schulbesuch auch von staatlicher Seite als gezielte Sozialmaßnahme eingesetzt wird, wenn die Jugendarbeitslosigkeit steigt. Bereits zur Weimarer Zeit wurde die Berufsschule auch

⁵ Die Entwicklung dieser beiden Formen wird hier ausgeklammert, da sie nicht den beruflichen Schulen zugeordnet waren. Für das Kolleg gab es zwar anfänglich das Ziel, einen Berufsbezug im Unterricht herzustellen, was aber aus verschiedenen Gründen nicht gelang und so blieb es fast vollständig beim herkömmlichen gymnasial ausgerichteten Fächerkanon. Ausführlich hierzu: Gerhard Kühnhold, Möglichkeiten und Grenzen eines erwachsenengemäßen, berufsbezogenen Unterrichts an den Instituten zur Erlangung der Hochschulreife („Kolleg“), phil. Diss., Gesamthochschule Kassel, Bad Honnef 1979.

dazu genutzt, arbeitslose Jugendliche von staatlicher Seite aus aufzufangen und sie zum Besuch der beruflichen Schule zu zwingen, so dass Pahl zu dem Urteil kommt, dass „dadurch [...] ein degeneriertes Berufs- und Fachschulwesen nach 1930 nahezu vollständig zu einem Instrument der Sozialpolitik“⁶ wurde. In diesem Zusammenhang sei auf die heutigen Einrichtungen berufsvorbereitender Schularten, wie das Berufsvorbereitungs- oder das Berufseinstiegsjahr, verwiesen.

Die nachfolgende tabellarische Zusammenfassung soll den Überblick über die untersuchten Schularten in ihren Zugangsvoraussetzungen, zu erzielenden Abschlüssen und Zielsetzungen erleichtern:

	Berufs- fachschule	Berufs- aufbauschule	Fachoberschule	Berufs- oberschule	Berufliches Gymnasium
Zugangs- voraus- setzungen	i.d. R. Volksschul/ Hauptschul- abschluss	1. Volksschul/ Hauptschul- abschluss 2. abgeschlossene Ausbildung	Fachschulreife	1. Fachschulreife 2. abgeschlossene Ausbildung	Fachschulreife
Abschluss	Fachschulreife und berufliche Grund- oder Vollausbildung	Fachschulreife	Fachhoch- schulreife	i.d.R. allgemeine Hochschulreife	i.d.R. allgemeine Hochschulreife
Ziel- setzungen	entweder: Vorbereitung auf Berufsaus- bildung oder: Ausbildung zu einem Beruf	Zugang zu Höheren Fachschulen über die Berufsober- schule die Hochschulreife	Zugang zu Fachhochschulen	Zugang zu Hochschulen und Universitäten	Zugang zu Hochschulen und Universitäten

7.1.1 Die Berufsfachschule

Die Berufsfachschule hatte ihre Wurzeln bereits im 18. Jahrhundert in Böhmen und Frankreich. Bekannter wurde sie in Deutschland im 19. Jahrhundert. Sie diente einer beruflichen Erstausbildung nach der Volksschule oder später nach Erlangung der Fachschulreife auch einer beruflichen Grundausbildung. Noch heute gibt es ein- bis vierjährige Berufsfachschulen, die entweder eine berufliche Grundausbildung vermittelt, welche in einer späteren Berufsausbildung angerechnet werden kann, oder die eine vollständige Berufsausbildung ohne einen Lehrvertrag mit einem Betrieb ermöglicht. Neben der beruflichen Ausbildung konnte an der Berufsfachschule auch die Fachschulreife

⁶ Pahl, Berufsbildende Schule, S. 51.

erworben werden. Nach dem Zweiten Weltkrieg hatten sich die Berufsfachschulen bis in die 1970er Jahre etabliert und mit Anrechnungsverordnungen wurde versucht, den Schulen, die lediglich eine berufliche Grundbildung neben einem erweiterten allgemeinbildenden Unterricht anboten, Anerkennung zu verschaffen.⁷

Auch die Kultusministerkonferenz bemühte sich um anerkannte Inhalte für die berufliche Grundbildung. Interessant in Zeiten, in denen der Ausbildungsmarkt stagniert, sind vor allem die vollausbildenden Berufsfachschulen, da hier von staatlicher Seite aus interveniert werden kann, um Ausbildungslücken der freien Wirtschaft zu kompensieren. Kritisiert wurde die Schulart allerdings auch immer wieder, weil die schulische Ausbildung den Realitäten, denen sich Auszubildende in Betrieben stellen müssten, nicht gerecht werde. Eine Abwertungsgefahr besteht vor allem für die nur grundbildenden Berufsfachschulen, wenn keine erschwerten Zugangsvoraussetzungen, wie ein qualifizierter Hauptschulabschluss, bestehen und die Schulart dann eine mehr aufschiebende Funktion erfüllt, ohne eine echte berufliche Grundbildung zu vermitteln. Die Vermittlung von Bildungsinhalten ist dann besonders schwierig, wenn sich Schüler nicht aus Interesse an dem Schwerpunktfach, sondern aus ganz anderen Gründen, wie beispielsweise der Wohnortnähe, für diese Schulart anmelden.

7.1.2 Die Berufsaufbauschule

Als Vorreiter galt nach dem Krieg das Land Nordrhein-Westfalen, das 1949 die erste rechtlich verankerte Berufsfachschule gründete, welche in der Folgezeit von vielen anderen Bundesländern übernommen wurde.⁸ Zugang erhielt man mit dem Volksschulabschluss und einer abgeschlossenen Berufsausbildung. Die Schulform führte zur Fachschulreife und berechnete im Anschluss daran „zum Besuch von höheren Fachschulen bzw. Ingenieurschulen oder der Kollegs zur Erlangung der Hochschulreife.“⁹ Dabei gab es neben der Vollzeitform, die in der Regel drei Halbjahre umfasste, auch die Möglichkeit, die Schule während der eigentlichen Ausbildung in Teilzeit zu besuchen, was in der Regel sechs bis sieben Halbjahre andauerte. Da mit dem erfolgreichen Abschluss auch das Zeugnis der

⁷ So beispielsweise § 3 der Verordnung über die Anrechnung auf die Ausbildungszeit in Ausbildungsberufen der gewerblichen Wirtschaft und der wirtschafts- und steuerberatenden Berufe – Anrechnung eines schulischen Berufsgrundbildungsjahres und des Besuchs einer einjährigen Berufsfachschule vom 4.7.1972, BGBl I, Nr. 63, online unter: http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl172063.pdf (24.12.2016).

⁸ Vorformen existierten bereits seit den 1920er Jahren, allerdings noch nicht unter diesem Namen und „nicht im vollen Bewußtsein der relativ umfassenden theoretischen Konzeption der Berufsaufbauschule“, wie Pahl feststellt; in: Pahl, Berufsbildende Schule, S. 76.

⁹ Ebd. S. 78.

Fachschulreife ausgestellt wurde, welche wiederum die Voraussetzung für einen dreijährigen zur Hochschulreife führenden Bildungsgang war, hatten Volksschüler die Möglichkeit, in bestenfalls vierzehn Jahren bis zum Abitur zu gelangen. Den größten Zulauf konnte die Schulart in den 1960er Jahren verzeichnen, danach verringerte sich die Anzahl dieser Schulen beständig.

Die Gründe lagen darin, dass die insbesondere von Georg Picht [...] geforderte ‚Bildungsoffensive‘ zu wirken begann. Dadurch wurden vermehrt höhere Allgemeinbildende Schulen besucht. Von vielen [...] wurden auch die neu entstandenen Möglichkeiten genutzt, durch einen guten Berufsabschluss, den Besuch von zusätzlichen Kursen oder einer Ausbildung die Fachschulreife oder eine Berechtigung, die der ‚Mittleren Reife‘ entspricht, zusammen mit dem Ausbildungsabschluss zuerkannt zu bekommen.¹⁰

Die erwähnte Möglichkeit, über die Berufsschule einen Mittleren Schulabschluss zuerkannt zu bekommen, besteht bis heute. Hierfür muss die Berufsausbildung mit qualifizierten Noten in einigen Fächern abgeschlossen werden. Außerdem ist eine bestimmte Dauer an ausreichendem Englischunterricht nachzuweisen.

7.1.3 Die Fachoberschule

Um die Gründe für die Einrichtung der Fachoberschule verstehen zu können, muss zuerst die Entwicklung der Ingenieurschulen berücksichtigt werden, die bereits in den vorausgehenden Kapiteln dargestellt wurde. Zu Beginn handelte es sich bei der Fachoberschule daher um eine „Zuliefererschule [...] zur Fachhochschule“¹¹. Die spätere Verlagerung der Ingenieursausbildung in den tertiären Bereich mit der Schaffung eines neuen Typs im Hochschulbereich – der Fachhochschule – bedeutete, dass der Zugang zu dieser Hochschule nur noch über eine mindestens zwölfjährige allgemeinbildende Schulzeit möglich war.

Einen Zugang zur Fachhochschule hätten natürlich auch Abiturienten gehabt, da die Zahl der Absolventen jedoch zu gering war, mussten neue Zugänge für Fachschulreifeabsolventen geschaffen werden. Hiermit war die Fachhochschulreife geboren, „ein Schulabschluss, der geeignet erschien, den sozialen Druck auf die gymnasialen Bildungsgänge erheblich zu vermindern.“¹² Sie bildete im Anschluss an eine zehnjährige Realschulzeit innerhalb von zwölf Jahren zur Studierfähigkeit an Fachhochschulen aus. Die neue Schulart wurde aufgrund ihrer fachlichen Ausrichtung nicht den Gymnasien – wie anfänglich in Betracht

¹⁰ Pahl, Berufsbildende Schule, S. 79f.

¹¹ Ebd. S. 81.

¹² Wolf-Dietrich Greinert, Realistische Bildung in Deutschland, Ihre Geschichte und ihre aktuelle Bedeutung, in: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 33, hg. von Rolf Arnold, Hohengehren 2003, S. 121.

gezogen – sondern schließlich der beruflichen Schule zugeordnet. Wie die Berufsfachschule konnte sich die neue Schulart voll etablieren. Noch heute bietet sie Realschülern oder Schülern mit einem gleichwertigen Bildungsabschluss die Möglichkeit, einen Hochschulzugang zu erhalten. Das Pendant in Baden-Württemberg ist mittlerweile die Schulart *Berufskolleg*¹³.

Schwierigkeiten ergeben sich, wie zuvor bereits erläutert, in der Lehre der Schüler aus den gleichen Gründen, wie für die beruflich grundbildenden Berufsfachschulen. Erschwerend kommt für viele Jugendlichen hinzu, dass mit der zunehmend geringeren gesellschaftlichen Wertschätzung des Hauptschulabschlusses auch der Real- oder Werkrealschulabschluss nicht mehr den gleichen Stellenwert hat wie vor einigen Jahrzehnten. Immer mehr Jugendliche glauben daher, dass es notwendig sei, einen höheren als den Mittleren Bildungsabschluss machen zu müssen, um auf dem Ausbildungsmarkt gute Chancen zu bekommen. Als Motivation für einen weiteren Schulbesuch ist das jedoch oft nicht ausreichend und die Schüler können das Klassenziel am Ende nicht erreichen. Manche Schüler verbringen durch die vielfältigen Wiederholungs- und Anschlussmöglichkeiten in den beruflichen Schulen mehrere Jahre, ohne dass sie sich einen höheren allgemeinbildenden Abschluss oder eine fundierte, anrechenbare berufliche Grundbildung erarbeitet haben, da sie sich beispielsweise aus rein praktischen Gründen, wie der Wohnortnähe, für eine technisch-gewerbliche Schule entschieden haben, ihr berufliches Interesse aber vielleicht im sozial-pflegerischen Bereich liegt. Der Eindruck, der dann durch einen solchen Lebenslauf entstehen kann, erschwert zudem die Ausbildungsplatzsuche.

7.1.4 Die Berufsoberschule

Neben der Fachoberschule entstand mit der Berufsoberschule in den 1960er Jahren eine neue Schulart, die im Unterschied zur Fachoberschule eine abgeschlossene Berufsausbildung voraussetzte und an der man nur mit einer zweiten Fremdsprache die allgemeine Hochschulreife erlangen konnte. Hierin war die Berufsoberschule dem Kolleg also ähnlich, was sie unterschied, war wiederum die berufliche Ausrichtung, die dazu geführt hat, dass sie dem beruflichen Bildungswesen angegliedert wurde. Sehr stark ist diese Schulart noch in

¹³ Eigentlich gehören die baden-württembergischen Berufskollegs zu den Berufsfachschulen, die auch heute noch in einem Assistentenberuf ausbilden können. Da durch den allgemeinbildenden Zusatzunterricht auch die Fachhochschulreife erworben werden kann, was heute der Regel entspricht, ist eine eindeutige Zuordnung schwierig. Es gibt außerdem eine Vielzahl an unterschiedlichen Berufskollegs, die mehr oder weniger die berufliche Ausbildung in den Vordergrund rücken. Das Statistische Bundesamt weist die Berufskollegs von Baden-Württemberg den Berufsfachschulen zu.

Baden-Württemberg und in Bayern vertreten, einige Bundesländer haben die Schulart bis heute nicht.

7.1.5 Berufliches Gymnasium

Die Wurzeln dieser Schulart reichen bis ins 19. Jahrhundert zurück, allerdings gab es variantenreiche Bezeichnungen dafür.¹⁴ Gleichzeitig wurde unter dem Begriff beispielsweise des *Technischen Gymnasiums* nicht das verstanden, was man heute darunter versteht, also eine an einem beruflichen Schwerpunkt ausgerichtete Oberstufenform, die zur allgemeinen Hochschulreife führt, wenn die zweite Fremdsprache nachgewiesen werden kann.¹⁵ Ebenso können Wirtschaftsoberschulen des 19. an der Wende zum 20. Jahrhunderts als Vorläufer der Schulart bezeichnet werden, die schließlich nach dem Zweiten Weltkrieg wieder errichtet wurden. Sie sind aber nicht zu verwechseln mit den erst später entstandenen Wirtschaftsoberschulen, die zu den Berufsoberschulen – in diesem Fall mit der Fachrichtung Wirtschaft – gehörten. Die berufsqualifizierende Ausrichtung der früheren Wirtschaftsoberschulen war viel stärker ausgeprägt als die der beruflichen Gymnasien seit den 1960er Jahren, bei denen in der Regel das Ziel der fachgebundenen oder allgemeinen Hochschulreife im Vordergrund stand.

Diese Entwicklungstendenz gilt für alle hier dargestellten Schularten: Selbst, wenn die Funktion der Doppelqualifikation – berufliche Grundbildung in Verbindung mit einem höheren Schulabschluss – von vornherein angelegt und explizit gewollt war, lag der Fokus anfänglich sehr viel stärker auf der einschlägigen beruflichen Bildung als heute.¹⁶ Berufliche Schulen werben heute vor allem für die zu erzielenden allgemeinbildenden Abschlüsse, die auf dem ersten Bildungsweg versperrt waren. Das berufliche Gymnasium bietet dabei nicht nur guten Realschülern die Möglichkeit des Abiturs, sondern auch guten Werkrealschülern, die ja ursprünglich eine Grundschulempfehlung für die Hauptschule hatten. Zeitlich ist das Fachgymnasium ebenfalls interessant: Ein guter Werkrealschüler kann das Abitur nach

¹⁴ Die Bezeichnung *Fachgymnasium/Berufliches Gymnasium* setzte sich endgültig bis 1975 durch, als die KMK auch für das berufliche Schulwesen mehr Einheitlichkeit in den Bezeichnungen erzielen konnte. Vgl. hierzu: Beschluss der KMK vom 8.12.1975, in: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (Hg.), Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik, Loseblattausgabe, Neuwied o. J., Nr. 319.

¹⁵ Dies bedeutete ab 1850 die auf die Elementar- oder Lateinschule aufbauende Gewerbeschule, auf die noch eine Polytechnische Schule folgen musste, bevor man die Technische Hochschule besuchen konnte. Vgl. dazu: Pahl, *Berufliche Schule*, S. 84f.

¹⁶ In diesem Zusammenhang ist der Rundfunkvortrag im Hessischen Rundfunk von Gustav Grüner am 5. Januar 1975 sehr interessant. Grüner plädiert für die höchste Form der Doppelqualifikation durch den Besuch eines beruflichen Gymnasiums, das mit dem Abschluss dazu befähigt, sofort mit nur geringer Einlernzeit in die Berufswelt einzusteigen. Ein Beispiel hierfür wäre, dass der Absolvent zugleich einen Abschluss als Techniker in den Händen hält; vgl. hierzu: Gustav Grüner, *Berufliches Gymnasium – eine Lösung für die Berufsnot der Abiturienten*, in: *Die berufsbildende Schule*, 27. Jg. Heft 4, 1975, S. 214-220.

dreizehn Jahren absolvieren, ein ganz normaler Werdegang, bevor das achtjährige Gymnasium eingeführt wurde. Damit konnte ein weiterer Baustein auf dem Weg „zur Teilhabe breiterer Gesellschaftsschichten an höheren Bildungsabschlüssen [durch die] Öffnung [und den Ausbau] des zweiten Bildungsweges mit Studienberechtigungen“¹⁷ gelegt werden.

Eine wesentliche Auswirkung der Reformdiskussionen der 1950er und 1960er Jahre ist also die Herausbildung und Etablierung neuer Schularten im Bereich des berufsbildenden Schulwesens, welche die Selektionsfunktion der Grundschule zu einem späteren Zeitpunkt im Leben von jungen Menschen auszugleichen versucht. Gustav Grüner kommt allerdings zu dem Urteil, dass dies regelrecht zu einer „Überwucherung des berufsbildenden Schulwesens“¹⁸ geführt habe. Die berufliche Schule habe mit dem Ziel, die Studierfähigkeit mit anderen Mitteln als das Gymnasium zu erzielen – und zwar anhand von beruflichen Lehrinhalten – die „primäre Bedeutung der beruflichen Inhalte, nämlich ihre Anleitung zum *beruflichen Handeln* [...] völlig über Bord geworfen.“¹⁹ Die weiterführenden Bildungsgänge integrierten zwar beruflich orientierte Fächer, diese führten aber nicht zur wirklichen beruflichen Qualifikation. Die gewünschte Doppelqualifikation bliebe demzufolge hinter ihren Möglichkeiten. „Die [zunehmend im Vordergrund stehende Funktion,] die Erlangung allgemeiner Schullaufbahnberechtigungen [wie die Fachschulreife oder das Abitur könne laut Grüner] nur Randaufgabe eines berufsbildenden Schulwesens“²⁰ sein.

Ergänzen lässt sich in diesem Zusammenhang, dass jahrzehntelange Bemühungen, eine Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung durchzusetzen, in der Hauptsache nur in eine Richtung gewirkt haben: die Gleichwertigkeit der allgemeinen Abschlüsse. Die Anerkennung der beruflichen Lehrinhalte als solche, die gleichermaßen wie der Fächerkanon der Gymnasien zur Studierfähigkeit ausbilden, hat sich gesamtgesellschaftlich noch immer nicht angemessen durchsetzen können. Ein Indikator hierfür ist, dass bis heute das allgemeinbildende Schulwesen deutlich stärker im Fokus bildungstheoretischer Diskussionen steht.

Ein Vorschlag des leitenden Regierungsschuldirektors Gerd Roser, der in der Kultusministerkonferenz im Bereich der beruflichen Bildung tätig ist, kann dies

¹⁷ Pahl, Berufsbildende Schule, S. 86.

¹⁸ Gustav Grüner, Das berufliche Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland – Tatbestände und Entwicklungstrends, in: Die berufsbildende Schule, Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen, 32. Jg., Heft 1, 1980, S. 48.

¹⁹ Ebd.

²⁰ Ebd. S. 58.

verdeutlichen: Roser regt an, dass bei allen Informationsabenden für Eltern, die ein Kind im vierten Schuljahr haben, nicht nur Vertreter der allgemeinbildenden Schulen, sondern auch der beruflichen Schulen ihre Einrichtungen vorstellen sollten. Schließlich fasse die berufliche Schule mittlerweile alle Abschlüsse, die im Regelschulwesen erzielt werden können, unter einem Dach zusammen. An dieser Stelle könne auch Leistungsdruck vermindert werden, wenn Eltern, die sich über die Wahl der richtigen Schulart für ihr Kind noch unsicher sind, verdeutlicht werden könne, welche vielfältigen Möglichkeiten auch nach dem Besuch der Haupt- oder Realschule bestehen, sollten sich Begabungen zu einem späteren Zeitpunkt herausstellen oder entwickeln.²¹

7.2 Die Vermehrung der weiterqualifizierenden Schularten – quantitative Auswertung

Um zu belegen, dass sich das berufliche Bildungswesen durch die Bildungsexpansion vor allem seit den 1960er Jahren so ausdifferenziert hat, dass neue Schularten entstanden und schon bestehende weiter ausgebaut wurden und dass diese in solch großer Anzahl entstanden, dass über Jahrzehnte hinweg eine Bedeutungszunahme der allgemeinen Bildung durch die weiterqualifizierenden Schularten, bei denen die berufliche Bildung hinter den allgemeinbildenden Unterricht zurücktrat, stattfand, soll hier auf Daten des Statistischen Bundesamtes in Wiesbaden zurückgegriffen werden.

Dafür eignen sich die Tabellen „Einrichtungen nach Schularten 1949 bis 1999“²², welche sachlich nach Schulgattungen untergliedert sind und sowohl für das frühere Bundesgebiet (einschließlich Westberlin) als auch für die alten und ab 1990 auch für die neuen Bundesländer unterteilt wurden. Um ein detaillierteres Ergebnis zu erhalten, könnte man zusätzlich Daten zu Schülerzahlen der einzelnen Schularten verwenden, was aber nur in Einzelfällen notwendig ist, denn auch die rein institutionellen Zahlen belegen eine eindeutige Tendenz. Darüber hinaus werden Daten zu Schülern und Schulabsolventen der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen aus den Datenhandbüchern zur deutschen Bildungsgeschichte von Peter Lundgreen und Helmut Köhler herangezogen, um Ausgestaltungs- und Vermehrungstendenzen im beruflichen Bildungswesen aufzuzeigen.²³ Bei der Auswertung der Einrichtungen nach Schularten 1949 bis 1999 muss die

²¹ Vgl. Gerd Roser, Aus dem Interview am 07.08.2015 beim Sekretariat der Kultusministerkonferenz in Berlin.

²² Statistisches Bundesamt, Berufliche Schulen, Fachserie 11, Reihe 2.

²³ Vgl. Peter Lundgreen, Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Band VIII: Berufliche Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949-2001, Göttingen 2008 und Helmut Köhler/Peter Lundgreen, Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Band VII: Allgemein bildende Schulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949-2010, Göttingen 2014. Alle genannten Tabellen finden sich im Anhang der vorliegenden Arbeit oder sind online abrufbar.

Schwierigkeit berücksichtigt werden, die sich aus dem Kulturföderalismus vor allem in den ersten Jahrzehnten nach dem Krieg ergab: die noch weit unterschiedlicheren Bezeichnungen der einzelnen Schularten in den einzelnen Bundesländern als heute. Das zeigt die nachfolgende Entwicklung:

Beispielsweise galten 1953 die Wirtschaftsoberschulen in Hessen als Fachschulen, in Bayern, Schleswig-Holstein und Bremen als Höhere Schulen, in Hamburg, Niedersachsen und Baden-Württemberg als Berufsfachschulen. Die Zuordnung hat sich bis 1967 ständig geändert, danach sind diese Schulen – soweit sie nicht als Gymnasien gelten – bei den Berufsfachschulen nachgewiesen.²⁴

Manche Zuordnungen sind zudem aus heutiger Sicht nur durch zusätzliches Nachforschen einsichtig, wie das baden-württembergische Beispiel des Berufskollegs zeigt. Diese werden in den Tabellen des Statistischen Bundesamtes den Berufsfachschulen zugeordnet, obwohl als Zugangsvoraussetzung in der Regel ein Mittlerer Bildungsabschluss gefordert wird und die meisten außerdem die Fachhochschulreife ermöglichen. Eine Zuordnung hingegen zu den Fachoberschulen scheint zunächst ein logischer Gedanke zu sein, allerdings zielen einige Berufskollegs, wie diejenigen, die einen Assistentenabschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf vermitteln, noch sehr stark auf die berufliche Ausbildung und weniger auf erweiterte allgemeine Bildung ab. Andere, wie beispielsweise die Technischen Berufskollegs, werden zunehmend aufgrund der Chance auf einen höheren allgemeinbildenden Abschluss besucht. Bei ihnen besteht die Möglichkeit, eine Zusatzqualifikation als Technischer Assistent zu erlangen, allerdings ist diese Möglichkeit nur selten der Grund für den Besuch dieser Schulart.

Das Ziel dieser Auswertung ist es auch, diejenigen Schularten, welche eine berufliche Aus- oder Fortbildung und nicht nur eine berufliche Grundausbildung ermöglichen, in Relation zu denjenigen Schularten zu setzen, die eine Weiterqualifizierung im Sinne eines höheren allgemeinbildenden Abschlusses anbieten, um die tendenzielle Fokusverschiebung von beruflicher zu mehr allgemeiner Bildung nachzuweisen. Hierfür ergibt sich aus den verwendeten Tabellen folgende Problematik: Bei den Daten zu den Berufsfachschulen, den Berufskollegs und den Kollegschulen, die es nur in Nordrhein-Westfalen gibt, müssten eigentlich die Schulen herausgerechnet werden, die keinen höheren allgemeinbildenden Abschluss, sondern eine berufliche Ausbildung anbieten. Das würde jedoch einer

²⁴ Helmut Köhler, Quellen der Bildungsstatistik, Eine kommentierte Zusammenstellung statistischer Veröffentlichungen, in: Materialien der Bildungsforschung Nr. 8, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1977, S. 17, online unter: <https://www.mpib-berlin.mpg.de/de/dl/Materialien/index.php?nummer=8&teil> (30.07.2016).

Sisyphusarbeit gleichkommen, deren Aufwand für den erwarteten Erkenntnisgewinn in keinem Verhältnis stünde.

Zu erwähnen bleibt noch, dass das Saarland erst ab 1957 in die Statistik eingebunden wurde, da es erst durch die Volksbefragung und den anschließenden Saarvertrag vom Oktober 1956 ab dem 1. Januar 1957 in die Bundesrepublik eingegliedert wurde.

7.2.1 Die Berufsfachschulen und die baden-württembergischen Berufskollegs

Die enorme Bedeutung der Berufsfachschulen für den auszubauenden zweiten, beruflichen Bildungsweg, ob in der beruflichen Erstqualifizierung oder in der Weiterqualifizierung im allgemeinbildenden Bereich, zeigte sich insbesondere im Zeitraum zwischen 1950 und 1969, in dem die Anzahl in der ersten Dekade um ca. 80 % und in der zweiten Dekade noch einmal um ca. 60 % gestiegen war. In den 1970er Jahren hielt sich die Anzahl dann relativ konstant, wenn man die Berufskollegs, die eine gewisse Zwitterstellung einnahmen, herausrechnet. Die Berufskollegs wurden in der Tabelle zwar den Berufsfachschulen zugeordnet, jedoch könnte man diejenigen Berufskollegs, die auf die Fachhochschulreife abzielten, ebenso als Pendant zu den Fachoberschulen sehen. Laut Beschluss der KMK 1975 wurden Berufskollegs wie folgt definiert:

Berufskollegs sind berufliche Bildungseinrichtungen, die den Realschulabschluß oder einen gleichwertigen Schulabschluß voraussetzen. Sie führen in ein bis drei Jahren zu einer beruflichen Erstqualifikation und können bei mindestens zweijähriger Dauer unter besonderen Voraussetzungen auch zur Fachhochschulreife führen.²⁵

Baden-Württemberg hatte keine Fachoberschulen eingerichtet, und so wurden die Berufskollegs auch zur Erlangung eines Hochschulzuganges genutzt. Daher sollen sie separat analysiert werden.

Bis 1990 stabilisierte sich die Anzahl der Berufsfachschulen und belief sich bundesweit auf ungefähr 2.500. Im Jahr 1950 wurden lediglich 875 Schulen gezählt. Einige Schwankungen sind auf Mehrfachzählungen, wie in Baden-Württemberg, auf Umwandlungen von Fachschulen in Berufsfachschulen, wie in Bayern, oder auf die Zuordnung des Berufsvorbereitungsjahres zu den Berufsfachschulen, wie in Niedersachsen, zurückzuführen.²⁶ Es zeigt sich also, dass die Berufsfachschulen sich schnell etablieren konnten und bis heute ein unverzichtbarer Teil des erst- oder weiterqualifizierenden beruflichen Bildungsweges sind.

²⁵ Bezeichnungen zur Gliederung des beruflichen Schulwesens, Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 8.12.1975, in: Sammlung der Beschlüsse der KMK, Nr. 319, Anhang, S. 3.

²⁶ Vgl. Anmerkungen in den Tabellen der Bundesländer: Statistisches Bundesamt, Berufliche Schulen, Fachserie 11, Reihe 2, Einrichtungen nach Schularten 1949-1999, Baden-Württemberg 5), Bayern 3) Niedersachsen 3).

Die baden-württembergischen Berufskollegs wurden erstmalig im Jahr 1973 mit einer Anzahl von 91 Schulen erfasst. Bereits einige Jahre später, im Jahr 1979, hatte sich die Anzahl auf 274 erhöht, eine Steigerung um das Dreifache, die zeigt, dass auch hier die Forderungen nach einer Bildungsexpansion umgesetzt wurden. Die Tendenz setzte sich auch in den 1980er Jahren fort, so dass bis 1989 noch einmal eine Steigerung um ca. 60 % erzielt werden konnte. Eine Ungenauigkeit ist hier allerdings nicht ausgeschlossen, da in den Anmerkungen zur Tabelle von Baden-Württemberg ergänzt wird, dass es in den Jahren 1983-1989 und dann ab 1992 zur Mehrfachzählungen kam. Ob sich dies nur auf die Berufsfachschulen oder auch auf die Berufskollegs bezieht, kann an dieser Stelle nicht zweifelsfrei festgestellt werden. Auffällig ist jedoch die Anzahl der Berufskollegs in den Jahren 1990 und 1991, die um ca. 160 Schulen sank und dann ab 1992 wieder auf über 450 Schulen stieg. Daher liegt die Vermutung nahe, dass die Mehrfachzählungen auch bei den Berufskollegs vorgenommen wurden.

7.2.2 Die Fachoberschulen und die Kollegschule in Nordrhein-Westfalen

„Die als Vorschule für die Fachhochschulen geschaffene Fachoberschule (FOS) ist eine sehr junge berufliche Schulform, bei der während der Gründungszeit Unsicherheit darüber bestand, wie lange es diese Schulform überhaupt geben würde.“²⁷ Auf der Grundlage des Länderabkommens zur Vereinheitlichung des Fachhochschulwesens 1968²⁸ und der Ergänzung im Hamburger Abkommen²⁹ aus demselben Jahr wurde die neue Schulart außer in Baden-Württemberg und etwas verspätet in Schleswig-Holstein (hier erst ab 1977 erfasst) in recht großer Anzahl eingeführt. Laut Tabelle für das Bundesgebiet gab es bereits 1969 eine beachtliche Anzahl von 530 Schulen dieser neuen Schulart.

Zieht man allerdings die Aufschlüsselung nach Bundesländern hinzu, fällt auf, dass die meisten Bundesländer die neue Schulart erst ab 1970 erfassten. Nur in Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und im Saarland wurden die Daten 1969 bereits erfasst. Diese ergeben kumuliert jedoch lediglich 75. Möglicherweise ergab sich die höhere Anzahl

²⁷ Pahl, Berufsbildende Schule, S. 80. Pahl bezieht sich hier auf die kurz nach Gründung der Schulart von Gustav Grüner gezogene Zwischenbilanz: Die Fachoberschule: eine Dokumentation, Hannover 1970, S. 11.

²⁸ Vgl. Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Fachhochschulwesens vom 31. Oktober 1968 [Auszug], in: Anweiler, Bildungspolitik, Opladen 1992, S. 197f.

²⁹ Vgl. Neufassung des Abkommens zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens – „Hamburger Abkommen“ – vom 28. Oktober 1964 [Auszug], in: Anweiler, Bildungspolitik, Opladen 1992, § 10a und § 10b, S. 143. Die Änderungen von 1968 wurden hier ergänzt, vgl. auch Anmerkung 1 auf S. 141.

durch eine Anlehnung an die Ausbreitung im Jahr 1970, dann jedoch ergibt sich eine Anzahl von 729 Schulen, was deutlich höher liegt.

Besonders auffällig sind die Angaben aus Nordrhein-Westfalen: hier werden für die Jahre 1970 und 1971 Zahlen von über 500 Fachoberschulen aufgeführt, im Jahr 1972 werden allerdings nur noch 254 Schulen angegeben, wobei sich diese Anzahl in den nachfolgenden Jahren als recht stabil erweist. Hier war eine weitergehende Erforschung notwendig, die schließlich ergab, dass es zu einer Mehrfachzählung der einzelnen Jahrgänge der Fachoberschule gekommen war, so dass eine deutlich erhöhte Anzahl in der Statistik festgehalten wurde. Zieht man allerdings die tatsächlichen Schülerzahlen hinzu, so zeigt sich, dass eine Anzahl von ungefähr 250 Schulen, was der späteren Entwicklung näherkommt, wahrscheinlich ist. Diese belaufen sich für das Jahr 1970 auf rund 35.000, für das Jahr 1971 auf rund 40.000 und schließlich für das Jahr 1972 auf rund 44.000 Schüler.³⁰

Die möglichen Gründe für solche Auffälligkeiten sind vielfältig: es kann sich um Erhebungs- oder Übertragungsfehler handeln, es kann zu Mehrfachzählungen gekommen sein oder zu Zuordnungen von Bildungsgängen, die später zu einer anderen Schulart gezählt werden. Hinzu kommt die bereits oben erwähnte Schwierigkeit der einheitlichen Bezeichnungen der Schularten und der Unsicherheiten der Zuordnungen über die Landesgrenzen hinweg.

Der Aufstieg dieser neuen Schulart ist trotz der zu berichtigenden Anzahl aufgrund der Mehrfachzählung in NRW noch beachtlich. Die Anzahl pendelte sich bundesweit recht schnell in den 1970er Jahren auf ungefähr 650 Schulen ein, was sich auch in den 1980er und in den frühen 1990er Jahren stabil fortsetzte. Ab Mitte der 1990er Jahre erhöhte sich die Anzahl dann sogar noch auf über 750 Schulen, so dass sich anfängliche Bedenken über den Bestand der neuen Schulart nicht bewahrheiteten.

Als besonders erfolgreich erwies sich die Fachoberschule in Niedersachsen, wo 1969 mit 20 Schulen begonnen wurde, ihre Anzahl aber im Verlauf des nächsten Jahrzehnts auf ungefähr 120 versechsfacht werden konnte. Diese Zahl ging dann leicht zurück, blieb aber

³⁰ Vgl. Tabelle Berufsbildende Schulen 1969 und 1970, in: Statistisches Landesamt Nordrhein-Westfalen (Hg.), Das Bildungswesen in Nordrhein-Westfalen 1970, Teil 2: Berufsbildende Schulen, Heft 275, in: Beiträge zur Statistik des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1971, S. 9 (für die Schülerzahlen von 1970) und Tabelle Berufliche Schulen 1970 und 1971, in: Statistisches Landesamt Nordrhein-Westfalen (Hg.), Das Bildungswesen in Nordrhein-Westfalen 1971, Teil 2: Berufsbildende Schulen, Heft 298, in: Beiträge zur Statistik des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1972, S. 9 (für die Schülerzahlen von 1971; in der Anmerkung 1) findet sich der Hinweis auf die Mehrfachzählungen; außerdem für die Schülerzahlen von 1972 die Tabelle Berufliche Schulen 1971 und 1972, in: Statistisches Landesamt Nordrhein-Westfalen (Hg.), Das Bildungswesen in Nordrhein-Westfalen 1972, Teil 2: Berufsbildende Schulen, Heft 308, in: Beiträge zur Statistik des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1973, S. 10.

insgesamt stabil. Auch in Nordrhein-Westfalen konnte sich die neue Schulart mit bald über 200 Schulen schnell etablieren, dieses ist zwar das einwohnerstärkste Bundesland, dennoch ist die Anzahl bemerkenswert.

Trotz aller Erfolge der Fachoberschule, deren Einrichtung dem Erwerb der Fachhochschulreife zu verdanken war, bleibt erwähnenswert, dass „die ihr zugeordnete Bedeutung stetig zugunsten der Berufsfachschulen und Fachschulen“³¹ zurückging, welche ebenso die Fachhochschulreife unter bestimmten Bedingungen verleihen konnten und können. Noch 1975 wurde die Fachhochschulreife von 97,2 % der männlichen und 87,1 % der weiblichen Schulentlassenen von AbsolventInnen der Fachoberschulen erworben, nur 1,7 % der männlichen und 10,8 % der weiblichen Schulentlassenen mit Fachhochschulreife kamen aus den Berufsfachschulen. Im Jahr 2001 waren rund 30 % der Fachhochschulreifezeugnisse auf den Besuch einer Berufsfachschule und nur noch rund 44 % auf den Besuch der Fachoberschule zurückzuführen.³² Eine weitere Möglichkeit, diesen allgemeinbildenden Abschluss zu erwerben, bieten die Fachschulen und außerdem die Fachgymnasien, deren Hauptzielrichtung jedoch die Allgemeine Hochschulreife ist, was zur Folge hat, dass der Anteil an Fachhochschulreifeabsolventen hier gering ist.

Die Kollegschaften in Nordrhein-Westfalen, welche seit Ende der 1990er Jahre in die heutigen *Berufskollegs* überführt wurden, begannen 1977 ihren Betrieb mit einer Schule aufzunehmen. Bis Ende der 1980er Jahre konnte ihre Anzahl auf über 20 und in den 1990er Jahren sogar auf über 40 erhöht werden. Das besondere Anliegen bei der Schaffung dieses neuen Schultyps – die verstärkte Verzahnung von beruflicher und allgemeiner Bildung – stieß, wie im vorangegangenen Kapitel ausgeführt, bald an seine Grenzen. Dennoch konnte die Kollegschule erfolgreich ihren Beitrag zur Herausbildung eines beruflichen Bildungsweges leisten.

7.2.3 Die *Berufsoberschulen*

Bis Ende der 1990er Jahre gab es diese Schulform, die einen Mittleren Bildungsabschluss und eine abgeschlossene Berufsausbildung voraussetzte, nur in Baden-Württemberg, Bayern und ab 1997 in Niedersachsen. In Baden-Württemberg bestanden bis 1999 nur insgesamt 12 solcher Schulen, in Bayern wurden sie hingegen auf die stattliche Anzahl von 52 bis 1999 ausgebaut. Dies erklärt sich sicherlich aus dem Umstand, dass Bayern keine Fachgymnasien

³¹ Lundgreen, Datenhandbuch, Berufliche Schulen, S. 61.

³² Vgl. Tab. 4.20: Schulentlassene mit allgemein bildendem Abschluss von beruflichen Schulen nach Schularten und Geschlecht: Fachhochschulreife, 1975-2001, in Prozent, in: Lundgreen, Datenhandbuch, Berufliche Schulen; die Tabelle befindet sich auf der beigelegten CD-Rom unter der Rubrik *Absolventen*.

führt, ein Abitur auf beruflichen Schulen dort aber in der 13. Klasse der Fachoberschule möglich ist.

In Niedersachsen wurden 1997 acht Berufsoberschulen eingerichtet, die wie in anderen Bundesländern, welche heute Berufsoberschulen haben, zur Fachhochschulreife, zur fachgebundenen Hochschulreife und bei ausreichenden Fremdsprachenkenntnissen auch zur allgemeinen Hochschulreife führen können. Nach wie vor gibt es die Berufsoberschule nicht im Saarland und in den neuen Bundesländern, alle anderen Bundesländer bieten sie mittlerweile an. Da die Berufsoberschulen in der Regel Vollzeitschulen und auf eine Schülerschaft ausgerichtet sind, welche bereits im Berufsleben steht, ist ihre Anzahl nach wie vor eher gering geblieben. So weist das Statistische Bundesamt für das Schuljahr 2014/15 eine Zahl von ungefähr 20.000 Schülern der Berufsoberschulen/Technischen Oberschulen auf.³³ Vergleicht man diese Anzahl mit beispielsweise der Anzahl an Schülern von Fachoberschulen, die im selben Schuljahr mit knappen 140.000 beziffert wird, wird die doch vergleichsweise geringe Bedeutung der Schulart für die Erlangung eines Hochschulzuganges deutlich. Ergänzen sollte man allerdings die Anzahl an erwachsenen Schülern von Abendgymnasien (ca. 16.000) und Kollegs (ca. 16.000), die ebenfalls – hier auf dem Zweiten Bildungsweg – auf die fachgebundene oder allgemeine Hochschulreife abzielen. So ergibt sich schließlich eine Summe von jährlich über 50.000 Schülern, die Schulen besuchen, die entweder auf beruflicher Erfahrung oder auf einer Ausbildung aufbauend einen Hochschulzugang ermöglichen.

7.2.4 Die Fachgymnasien

Die Fachgymnasien, deren Berechtigungsfunktion hinsichtlich der Hochschulreife, wie im letzten Kapitel ausgeführt, in den Dekaden der Bildungsexpansion besonders umstritten war, konnten sich sehr schnell etablieren. Vorläufer der Fachgymnasien, später *berufliche Gymnasien* genannt, waren höhere gewerblich-technische Schulen, die als Vorstufe zur Technischen Hochschule eingerichtet wurden, und Wirtschaftsoberschulen beziehungsweise Wirtschaftsgymnasien, denen „neben der Studienberechtigung zugleich die Funktion der Berufsausbildung zugeschrieben“³⁴ wurde.

³³ Vgl. Statistische Bundesamt, Bildung und Kultur, Berufliche Schulen, Fachserie 11, Reihe 2, Tabelle 1.1 Schüler/innen in allgemeinbildenden und beruflichen Schulen nach Schularten, 2014/15, S. 8, online unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BeruflicheSchulen2110200157004.pdf;jsessionid=F20D0E7AEDA7BDB19264312AD06EE38B.cae3?__blob=publicationFile (03.08.2016).

³⁴ Pahl, Berufsbildende Schule, S. 85.

Umstritten war vor allem die Ausweitung der Studienberechtigung über die berufsbezogenen Profulfächer hinaus, was in der Folge dazu führte, dass durch die Schaffung eines alternativen Weges zum Abitur die allgemeinbildenden Fächer auch in diesem Schultyp immer stärker in den Vordergrund rückten und man von der ursprünglichen Idee, dass Fachgymnasien „einen Teil der Berufsausbildung vermitteln oder den Abschluß in einem anerkannten Beruf ermöglichen“³⁵ sollten, immer mehr Abstand nahm. Auch diese Schulart verzeichnete vor allem in den 1970er Jahren den größten Zuwachs. 1970 wurden 87 Schulen erfasst und bereits ein Jahrzehnt später hatte sich ihre Anzahl auf 346 fast vervierfacht. Dies blieb in den 1980er und 1990er Jahren relativ stabil, allerdings kamen nun noch die neuen Bundesländer hinzu, so dass es in Deutschland Ende der 1990er Jahre ungefähr 500 Fachgymnasien gab.

Der Kulturföderalismus führt auch bei der Auswertung dieser Schulart zu einigen Herausforderungen, denn einige Bundesländerstatistiken erwecken den Anschein, Fachgymnasien erst relativ spät eingeführt zu haben: Laut Statistik von Baden-Württemberg gab es diese erst seit 1970, allerdings muss man berücksichtigen, dass „die beruflichen Schulen, die den Erwerb des Abiturs ermöglichten, bis 1966/67 Wirtschaftsoberschulen, von 1967/68 bis 1973/74 Wirtschaftsgymnasien und seit 1974/75 Berufliche Gymnasien“³⁶ hießen, so dass diese möglicherweise anderen Schularten wie den Berufsfachschulen³⁷, zugeordnet wurden. Ganz ähnlich verhält es sich mit Schleswig-Holstein, wo das Fachgymnasium zunächst die gleiche Namensentwicklung durchlief, dann ab Beginn der 1970er Jahre in verschiedene Fachrichtungen ausdifferenziert und schließlich auch als Fachgymnasium bezeichnet wurde.³⁸ Im Saarland gab es auch schon vor 1961 eine Wirtschaftsoberschule, später Wirtschaftsgymnasium genannt, welches aber in der saarländischen Statistik nicht unter der Schulart Fachgymnasium auftaucht, so dass der

³⁵ Bezeichnungen zur Gliederung des beruflichen Schulwesens, Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 8.12.1975, in: Sammlung der Beschlüsse der KMK, Nr. 319, Anhang, S. 3.

³⁶ Marcel Helbig/Rita Nikolai, Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949, Bad Heilbrunn, 2015, S. 112, Anmerkung 107, online unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2015/11095/pdf/Helbig_Nikolai_2015_Die_Unvergleichbaren.pdf (03.08.2016).

³⁷ Laut einem Beschluss der KMK vom 17./18. Januar 1957 wurden zwei Entwicklungsvarianten der bestehenden Wirtschaftsoberschulen empfohlen: „(1) Umwandlung bestehender Wirtschaftsoberschulen in Wirtschaftsgymnasien, die zur vollen Hochschulreife führen, (2) Umwandlung der Wirtschaftsoberschulen in Schulen, die stärker den Charakter einer Berufsfachschule tragen“, in: Protokoll Schulausschuss, 80. Sitzung am 18./19. Dezember 1962, S. 25; vgl. hierzu auch: Wirtschaftsoberschulen, KMK-Beschluss vom 17./18.1.1957, in: Sammlung der Beschlüsse der KMK, Nr. 413.

Daher ist es eine Möglichkeit, dass der Schultyp bei den (höheren) Berufsfachschulen zugeordnet wurde. Die zweite Möglichkeit, eine Zuordnung zu den Fachoberschulen, wird weiter unten erörtert.

³⁸ Vgl. Helbig/Nikolai, Wandel der Schulsysteme, S. 112, Anmerkung 108.

Anschein erweckt wird, es hätte im Saarland keinen alternativen Weg zum Abitur im beruflichen Bildungswesen gegeben.

„Ebenfalls noch in den 1950er Jahren führten Bremen und Hessen eine alternative Schulform auf dem Weg zum Abitur ein.“³⁹ Bremen stellt statistisch allerdings ein besonderes Problem dar: Laut Länderstatistik gab es nur zwischen 1976 und 1978 Fachgymnasien, eine Anmerkung verweist zudem auf die Auflösung dieser Schulart im Jahr 1979. In der Zeit davor wurden auch hier wieder andere Bezeichnungen geführt, die in der Statistik nicht auftauchen. Ab dem Jahr 1979 bis zum Jahr 2000 muss der Stadtstaat die Schulform tatsächlich abgeschafft haben, denn erst ab dann wurden wieder Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife von den beruflichen Schulen in den schulstatistischen Daten erfasst.⁴⁰

Auch in Hessen ergibt sich eine statistische Unsicherheit: die Fachgymnasien tauchen dort erstmals im Jahr 1970 mit einer Anzahl von 26 Schulen auf, verschwinden dann aber in der Erfassung bis 1976, bei der schließlich die Anzahl mit 32 Schulen beziffert wird. Helbig und Nikolais Studien hingegen ergeben, dass Hessen zu denjenigen Ländern gehörte, die schon sehr früh die Wirtschaftsoberschule einführten, von einer zeitweisen Auflösung wird nicht berichtet.⁴¹ Bereits 1977/78 sei die Umbenennung in berufliche Gymnasien erfolgt, was aber nicht unbedingt erklärt, weshalb die Fachgymnasien schon ein Jahr zuvor wieder in der Statistik vorkommen.

In den 1960er Jahren zogen die Bundesländer Hamburg, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz nach, deren Fachgymnasien aber auch wieder erst verzögert in den Statistiken erfasst wurden, so in Hamburg ab 1974 mit einer, bis 1990 mit 12 Schulen, Niedersachsen ab 1970 mit beachtlichen 34 Schulen, die dann aber zwischen 1971 und 1975 nicht mehr auftauchen. In den frühen 1980er Jahren belief sich die Höchstanzahl auf 90 im Jahr 1984, um sich dann auf ungefähr 60 bis 80 einzupendeln.

Auch in Rheinland-Pfalz stellen die Jahre 1971 bis 1975 statistisch eine Lücke für die Fachgymnasien dar, die erstmals im Jahr 1970 mit einer Anzahl von 8 Schulen erfasst wurden. Ab 1976 hielt sich die Anzahl dann bis Mitte der 1990er Jahre bei ungefähr 15 Schulen stabil, danach wurde die Anzahl der Fachgymnasien leicht erhöht. Auch in diesen

³⁹ Helbig/Nikolai, Wandel der Schulsysteme, S. 112, Anmerkung 108.

⁴⁰ Vgl. ebd. S. 112f, Anmerkung 116.

⁴¹ Vgl. ebd. S. 112 und Anmerkung 110.

Bundesländern gab es Vorläufereinrichtungen, die aber aus den Statistiken nicht eindeutig herauszulesen sind.⁴²

Die Ländertabelle für Berlin enthält zumindest einen Hinweis, dass die Fachgymnasien in den Fachoberschulen enthalten sind.⁴³ Das muss aber nicht unweigerlich zu der Schlussfolgerung führen, dass auch in den anderen Bundesländern die Fachgymnasien zuvor dort enthalten waren, denn die eigentlichen Fachoberschulen mit dem Ziel der Fachhochschulreife wurden erst Ende der 1960er Jahre ins Leben gerufen. Ab diesem Zeitpunkt wäre eine solche Zuordnung denkbar, dagegen spräche allerdings das Ergänzungsabkommen zum Hamburger Abkommen von 1968, welches die Fachoberschule von den Gymnasien dahingehend abgrenzte, dass das Bildungsziel die Fachhochschulreife und nicht die Hochschulreife sein sollte.⁴⁴ Für eine solche Zuordnung sprechen zumindest für die 1960er Jahre Vorbereitungen des Schulausschusses im Jahr 1964 zur Neufassung des Düsseldorfer Abkommens. Im Protokoll werden die nachfolgenden Definitionen vorgeschlagen:

(1) Schulen, die am Ende der 13. Klasse mit der Reifeprüfung abschließen, und zur allgemeinen Hochschulreife führen, tragen die Bezeichnung ‚Gymnasium‘. Sie kann durch einen Zusatz [beispielsweise wirtschaftswissenschaftlicher Typ] ergänzt werden, der den Schultyp angibt. (2) Schulen, die am Ende der 13. Klasse zu einer fachgebundenen Hochschulreife führen, tragen die Bezeichnung ‚Oberschule‘. Sie kann durch einen Zusatz ergänzt werden, der den Schultyp angibt (z. B. Wirtschaftsoberschule, Frauenoberschule).⁴⁵

Die Schulart Fachoberschule als eigene Gattung wird allerdings in den Statistiken frühestens ab 1969 in Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und im Saarland aufgeführt und da galt schon die neu vereinbarte Definition aus dem Hamburger Abkommen. Weil aber noch Unsicherheit über den zu erwerbenden Abschluss in den Wirtschaftsoberschulen bestand, ist eine zwischenzeitliche Zuordnung bei den Fachoberschulen durchaus denkbar.

In Nordrhein-Westfalen gab es laut Statistik bis Ende der 1990er Jahre keine Fachgymnasien, woraus Helbig und Nikolai schlussfolgern, dass ein Abitur innerhalb des beruflichen Schulwesens nicht möglich war:

In Nordrhein-Westfalen wurde diese Schulform [gemeint sind Schulformen, die alternative Wege zur Hochschulreife im beruflichen Schulwesen boten] zunächst als höhere Berufsfachschule und seit 1998/99 als Berufskolleg bzw. Berufsfachschule auf dem Berufskolleg bezeichnet. Vor dem Schuljahr 1985/86 liegt uns keine gesetzliche Grundlage

⁴² Vgl. Helbig/Nikolai, Wandel der Schulsysteme, S. 112, Anmerkungen 111, 112 und 113.

⁴³ Vgl. Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 2, Einrichtungen nach Schularten 1949-1999, Angaben zu den Fachoberschulen, Anmerkung 2): „Fachoberschulen und Fachgymnasien die nicht getrennt nachgewiesen wurden.“

⁴⁴ Vgl. Neufassung des Abkommens zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens – „Hamburger Abkommen“ – vom 28. Oktober 1964 [Auszug], § 6a und § 7, in: Anweiler, Bildungspolitik, S. 142 und Anmerkung 1 auf S. 141.

⁴⁵ Protokoll Schulausschuss, 93. Sitzung am 17./18. September 1964, Anlage II, S. 3.

vor, in der alternative Wege zum Abitur geregelt wurden. Deshalb gehen wir davon aus, dass diese bis dahin in Nordrhein-Westfalen nicht möglich waren.⁴⁶

Ein Teil der heutigen Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen waren die Kollegschulen, die eine Sonderstellung zwischen dem beruflichen und dem allgemeinbildenden Schulwesen innehatten. Berufliche Qualifikation und gleichzeitig höhere allgemeinbildende Abschlüsse zu erzielen, war das erklärte Bildungsziel dieser Schulart. Dies schloss auch die Möglichkeit des Abiturs ein, solange die Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II von 1972 erfüllt wurde.⁴⁷ Eine Vereinbarung der Kultusministerkonferenz von 1981 zur gymnasialen Oberstufe bezog explizit Bildungsgänge wie die Kollegschule als berufliche Form der gymnasialen Oberstufe mit ein, so dass der Weg zum Abitur über die Kollegschule in Nordrhein-Westfalen durchaus die Bezeichnung *alternativer Weg zum Abitur* verdient.⁴⁸ Zu ergänzen bleibt Bayern, welches keine Fachgymnasien hatte; das Abitur konnte aber seit 2008/2009 an den Fachoberschulen, die um ein 13. Schuljahr ergänzt wurden, erworben werden.⁴⁹

7.2.5 Die Berufsaufbauschulen

Mit dem zunehmenden Erfolg der obigen Schularten ging für die Berufsaufbauschulen, die bis in die 1960er Jahre bis zu beachtlichen Zahlen zwischen ungefähr 500 und 750 Schulen bundesweit ausgebaut werden konnten, ein stetiger Rückgang einher. Beide Entwicklungen bedingten sich demnach: Bot die Berufsaufbauschule in den ersten beiden Nachkriegsjahrzehnten noch eine der wenigen Möglichkeiten – neben Abendrealschulen und einigen Berufsfachschulen – nach dem Besuch der Volksschule einen Mittleren Bildungsabschluss zu erlangen, so wurde diese sukzessive durch den systematischen Ausbau der Berufsfachschulen und durch ergänzende Möglichkeiten, wie Zusatzkurse während der dualen Ausbildung oder durch einen qualifizierten Abschluss darin, in ihrer Bedeutung zurückgedrängt. Zunächst jedoch wurde die Schulart durch einen KMK-Beschluss im Jahr

⁴⁶ Helbig/Nikolai, Wandel der Schulsysteme, S. 112, Anmerkung 115.

⁴⁷ Vgl. KMK-Beschluss vom 25.11.1976, unter II, Sondervereinbarung über die Anerkennung der im Zuge der Durchführung des Schulversuchs „Kollegschule“ in Nordrhein-Westfalen erworbenen Abschlüsse, in: Sammlung der Beschlüsse der KMK, Nr. 474.25. Außerdem: Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II, Aus dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7. Juli 1972, in: Anweiler, Bildungspolitik, S. 168; unter Zielsetzung: die Kooperation von allgemeinen und berufsbezogenen Bildungsgängen sollte erprobt werden.

⁴⁸ Vgl. Die gymnasiale Oberstufe in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland, Aus dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 30. Januar 1981 in der Fassung vom 19. Dezember 1988, in: Anweiler, Bildungspolitik, S. 173.

⁴⁹ Vgl. Helbig/Nikolai, Wandel der Schulsysteme, S. 113 und Tabelle 13: Alternative Wege zum Abitur in den deutschen Bundesländern 1949/50 bis 2009/10, S. 113f.

1959⁵⁰ in Form von Aufbaulehrgängen für „befähigte Volksschulabsolventen“⁵¹ vereinheitlicht, um den „gemeinsamen Bemühungen der Länder, einen vollen zweiten Bildungsweg zu schaffen“⁵², gerecht zu werden, und schließlich in den 1960er Jahren in allen Bundesländern eingerichtet.

In der Länderstatistik von Nordrhein-Westfalen fehlen die Berufsaufbauschulen zwischen den Jahren 1971 und 1979. Dies erklärt sich durch den Umstand, dass diese Schulen schon 1970 fast gänzlich aufgelöst wurden, weil „deren Bildungsaufgaben weitgehend von den Fachoberschulen übernommen worden sind“⁵³, in denen „qualifizierte Schüler [...] während oder nach der Lehre die Möglichkeit [hatten], die Vorklasse (Klasse 10) der Fachoberschule zu besuchen, um die Fachoberschulreife zu erwerben.“⁵⁴ Die ergänzenden Statistiken zeigen, dass sich daher die Schülerzahlen der Fachoberschulen zwischen 1969 mit ca. 18.000 Schülern und 1970 mit ca. 34.000 Schülern fast verdoppelten. Sie stiegen noch einmal um ca. 6.000 Schüler im Jahr 1971, dem Jahr, in dem die Berufsaufbauschulen in Nordrhein-Westfalen schließlich ganz aufgelöst wurden. Erst ab 1980 wurde die Schulart wieder getrennt aufgeführt, bis zur endgültigen Auflösung im Jahr 1991 sank die Anzahl von über 100 Schulen im Jahr 1980 auf nur noch zwei Schulen im Jahr vor der Auflösung.

Die Berufsaufbauschulen waren schließlich durch die zahlreichen anderen Schularten, welche in den 1960er Jahren zeitgleich mit dem zunächst erfolgreichen Ausbau dieser Schulart systematisch ausgedehnt wurden, nicht mehr notwendig, so dass im Jahr 2001 bundesweit nur noch 705 Schüler gemeldet wurden.⁵⁵

7.3 Bedeutungszunahme der allgemeinen Bildung im beruflichen Bildungswesen

Die Diskussionen in der Kultusministerkonferenz führten in den 1960er und 1970er Jahre zu Bildungsreformen, die eine Bedeutungszunahme jener Schularten zur Folge hatte, die neben die originären Schularten der beruflichen Erst- und Weiterbildung traten und welche

⁵⁰ Vgl. Rahmenvereinbarung über die Errichtung von Berufsaufbauschulen (Aufbaulehrgängen) im berufsbildenden Schulwesen, KMK-Beschluss vom 24./25.9.1959, in: KMK-Protokoll, 73. Sitzung vom 24./25. September 1959, Anlage IV, S. 2ff.

⁵¹ Ebd. S. 2.

⁵² KMK-Protokoll, 73. Sitzung vom 24./25. September 1959, S. 8.

⁵³ Statistisches Landesamt Nordrhein-Westfalen (Hg.), Das Bildungswesen in Nordrhein-Westfalen 1970, Teil 2: Berufsbildende Schulen, Heft 275, in: Beiträge zur Statistik des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1971, S. 9.

⁵⁴ Statistisches Landesamt Nordrhein-Westfalen (Hg.), Das Bildungswesen in Nordrhein-Westfalen 1971, Teil 2: Berufsbildende Schulen, Heft 298, in: Beiträge zur Statistik des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1972, S. 9.

⁵⁵ Vgl. Tab. 2.12: Schüler an beruflichen Schulen nach Schularten und Geschlecht, 1949-2001, in: Lundgreen, Datenhandbuch, Berufliche Schulen, S. 212.

den allgemeinbildenden Unterricht deshalb in den Vordergrund rücken mussten, weil sie zu einem höheren Sekundarschulabschluss führten.

Um dies aufzuzeigen, sollen die Daten zu Schulabsolventen aus allgemeinbildenden und aus beruflichen Schulen nach Schularten zwischen 1975 und 1990 für das frühere Bundesgebiet analysiert werden.⁵⁶ Außerdem wird zur Unterstützung des Ergebnisses die prozentuale Entwicklung der Schüler nach beruflichen Schularten⁵⁷ im gleichen Zeitraum herangezogen, um insbesondere den stetig sinkenden Anteil der Berufsschulen innerhalb des beruflichen Bildungswesens zu verdeutlichen. Nicht weiter im Einzelnen berücksichtigt wird die Entwicklung der Bevölkerung, was naturgemäß einige Relationen verändern würde, denn das Aufzeigen von den relativen Anteilen der allgemeinbildenden Abschlüsse von beruflichen Schulen im Vergleich zu allgemeinbildenden Schulen lässt bereits hinreichende Schlüsse zu. Insgesamt hat sich die Bevölkerung in diesen 40 Jahren um mehr als zehn Millionen Bürger erhöht, die Zahl der unter 20-Jährigen jedoch hat sich in diesem Zeitraum um ungefähr 100.000 verringert.⁵⁸ Tatsächlich stieg die Anzahl der Geburten bis 1964 beständig, hier auf das absolute Hoch von 1,4 Millionen Geburten, so dass mit einer allgemeinen Erhöhung der Schüler- und Absolventenzahlen gerechnet werden musste, allerdings sank die Anzahl dann wieder bis in die Mitte der 1970er Jahre, blieb dann bis in die Mitte der 1980er Jahre relativ konstant und konnte sich erst danach wieder leicht erhöhen.⁵⁹

Festzustellen ist insgesamt die Tendenz zu immer höheren allgemeinbildenden Abschlüssen aus beiden schulischen Bereichen; für den allgemeinbildenden schulischen Bereich lässt sich die Entwicklung aller drei Zahlenreihen zu den Schulabschlüssen

⁵⁶ Vgl. Tabellen 4.8 bis 4.11: Schulentlassene mit allgemein bildendem Abschluss von beruflichen Schulen nach Schularten und Geschlecht: Hauptschulabschluss/Fachschulreife/Fachhochschulreife/Hochschulreife, 1975-2001, in: Lundgreen, Datenhandbuch, Berufliche Schulen. Die Tabellen befinden sich auf der beigelegten CD-Rom unter der Rubrik *Absolventen*. Außerdem die Tabellen 3.36 bis 3.39: Schulabgänger mit Hauptschulabschluss/Realschulabschluss/Fachhochschulreife/allgemeiner Hochschulreife nach Schularten und Geschlecht 1971 (1969 in der Tabelle mit allgemeiner Hochschulreife) -2005, in Prozent, in: Köhler/Lundgreen, Datenhandbuch, Allgemein bildende Schulen, S. 320-327.

⁵⁷ Vgl. Tabelle 2.51: Schüler nach beruflichen Schularten, 1949-2001, in Prozent, Lundgreen, Datenhandbuch, Berufliche Schulen, S. 230.

⁵⁸ Vgl. Statistisches Bundesamt, Bevölkerung nach Altersgruppen, Früheres Bundesgebiet, online unter: https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Tabellen/_/rbv01.html?cms_gtp=151914_list%253D3&https=1 (26.08.2016).

⁵⁹ Vgl. Statistisches Bundesamt, Geburten in Deutschland, Wiesbaden 2007, S. 8f. Online unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Bevoelkerungsbewegung/BroschuereGeburtenDeutschland0120007079004.pdf?__blob=publicationFile (31.08.2016).

folgendermaßen zusammenfassen⁶⁰: Der Anteil an Absolventen mit Hauptschulabschluss ging ab den 1980er Jahren zurück, der Anteil an Absolventen mit mittlerem Bildungsabschluss stieg zunächst zu Beginn der 1980er Jahre auf über 350.000 an, erlitt einen kurzen Einbruch in den beiden Jahren 1988 und 1989 und wuchs dann aber mit den neuen Bundesländern kontinuierlich wieder auf deutlich über 300.000, ab 2004 sogar auf über 400.000 Absolventen an.

Auch die allgemeinbildenden Schulen, welche einen Hochschulzugang ermöglichten, also die Gymnasien, Gesamtschul- und sonstige Fortbildungseinrichtungen, konnten ihre Absolventenzahlen kontinuierlich steigern, so zwischen 1971 mit knappen 80.000 und 1990 mit über 200.000 Schülern um mehr als das Zweieinhalbfache.

Daneben zeigen die Zahlenreihen aus dem Bereich der berufsbildenden Schulen, dass die Hauptaufgabe der allgemeinbildenden Schulen, nämlich allgemeinbildende Abschlüsse zu vermitteln, immer stärker auch von den beruflichen Schulen übernommen wurde, so dass tatsächlich ein alternativer Bildungsweg, nämlich der berufliche, geschaffen wurde.

Der Hauptschulabschluss als zusätzlich erworbener Abschluss konnte und kann im beruflichen Bildungswesen in mehreren Schularten erworben werden: Durch den erfolgreichen Abschluss einer Berufsschule, durch berufsvorbereitende Maßnahmen wie das Berufsgrundbildungsjahr und ab der Mitte der 1980er Jahre auch durch das Berufsvorbereitungsjahr sowie an Berufsfachschulen. Eine geringe Anzahl an Schülern wurde mit einem Hauptschulabschluss auch von Kollegschulen entlassen.

Der Anteil an Schülern, die ihren Hauptschulabschluss an einer beruflichen Schule absolvierten, war zunächst noch vergleichsweise gering, wenn man die Anzahl von 2.824 im Jahr 1975 der Anzahl von über 350.000 Schülern, die diesen Abschluss an einer allgemeinbildenden Schule erwarben, gegenüberstellt.⁶¹ Den höchsten Wert an Hauptschulabsolventen aus allgemeinbildenden Schulen stellte das Jahr 1979 mit über 430.000 dar, also eine Steigerung um über 20 Prozent. Danach sanken die Zahlen kontinuierlich, allerdings nicht im beruflichen Bildungswesen. Hier konnte in kurzer Zeit ab

⁶⁰ Vgl. hierzu die Tabellen 3.36 bis 3.39: Schulabgänger mit Hauptschulabschluss/Realschulabschluss/Fachhochschulreife/allgemeiner Hochschulreife nach Schularten und Geschlecht 1971 (1969 in der Tabelle mit allgemeiner Hochschulreife) -2005, in Prozent, in: Köhler/Lundgreen, Datenhandbuch Allgemein bildende Schulen, S. 320-327.

⁶¹ Vgl. zu den Abschlüssen aus allgemeinbildenden Schulen: Tabelle 3.36: Schulabgänger mit Hauptschulabschluss nach Schularten und Geschlecht, 1971-2005, in Prozent, Köhler/Lundgreen, Datenhandbuch, Allgemein bildende Schulen, S. 320f.

der Mitte der 1970er Jahre die Anzahl auf über 22.000 verdreifacht werden. Diese Zahl wurde bis Anfang der 1990er Jahre noch einmal fast verdoppelt.⁶²

Eine besondere Bedeutung kam hierbei den Berufsschulen und dem Berufsgrundbildungsjahr zu, die zusammen den größten Anteil der zusätzlich erworbenen Abschlüsse ausmachten.⁶³ Die beruflichen Schulen übernahmen also für den Bereich des Hauptschulabschlusses z. B. 1990 zu ungefähr 16 % die ursprüngliche Aufgabe der allgemeinbildenden Schulen. Dabei steigerte sich der prozentuale Anteil der Hauptschulabschluss-Absolventen aus beruflichen Schulen gemessen an der Gesamtanzahl aller Hauptschulabschluss-Absolventen, also aus beruflichen und allgemeinbildenden Schulen zusammen, zwischen 1975 und 1990 immer mehr. So belief sich der Anteil 1975 noch bei sehr geringen 0,8 %, bereits ein Jahr später schon auf 2 %. Im Jahr 1988 konnte erstmals ein Anteil im zweistelligen Bereich erzielt werden.⁶⁴

Den mittleren Schulabschluss konnten und können Schüler innerhalb des beruflichen Bildungswesens vor allem in den Berufsfachschulen zusätzlich erwerben. Weitere Möglichkeiten bestehen durch Berufsschulen, das Berufsgrundbildungsjahr, Fachschulen, Kollegschen und die mittlerweile kaum noch vorhandenen Berufsaufbauschulen.⁶⁵

Wie den allgemeinbildenden Schulen war es auch den beruflichen Schulen gelungen, ihre Schülerzahlen für diesen Schulabschluss kontinuierlich zu steigern. Vergleicht man im Zeitraum 1975 bis 1990 die Steigerungsraten der Absolventen mit mittlerem Bildungsabschluss aus beiden schulischen Bereichen, so konnten die allgemeinbildenden Schulen, welche den höchsten Wert im Jahr 1984 mit fast 360.000 Absolventen erreichten, ihre erfolgreichen Abgängerquoten um das Eineinhalbfache steigern. Ganz ähnlich verhält es sich im Bereich der beruflichen Schulen, welche ihren höchsten Wert im Jahr 1982 mit ca. 83.000 Absolventen erzielten, was im Vergleich zum Jahr 1975 mit ca. 56.000 Abgängern ebenfalls eine ungefähr eineinhalbfache Steigerung bedeutete. Wie schon im Bereich der Hauptschulabschlüsse wurde demnach im Jahr 1990 die Berechtigungsfunktion für allgemeinbildende Abschlüsse, hier die Fachschulreife, zu fast 12 % von beruflichen

⁶² Vgl. Tabelle 4.8: Schulentlassene mit allgemein bildendem Abschluss von beruflichen Schulen nach Schularten und Geschlecht: Hauptschulabschluss, 1975-2001, in: Lundgreen, Datenhandbuch, Berufliche Schulen. Die Tabelle befindet sich auf der beigelegten CD-Rom unter der Rubrik *Absolventen*.

⁶³ Vgl. Ebd.

⁶⁴ Vgl. selbst erstellte Tabelle im Anhang: Anteil der Hauptschulabschluss-Absolventen (berufliche Schulen) an Hauptschulabschluss-Absolventen insgesamt (berufliche und allgemeinbildende Schulen). Die Tabelle wurde auf der Grundlage der Datenhandbücher zur deutschen Bildungsgeschichte von Helmut Köhler und Peter Lundgreen erstellt.

⁶⁵ Vgl. Tabelle 4.9: Schulentlassene mit allgemein bildendem Abschluss von beruflichen Schulen nach Schularten und Geschlecht: Fachschulreife, 1975-2001, in: Lundgreen, Datenhandbuch, Berufliche Schulen. Die Tabelle befindet sich auf der beigelegten CD-Rom unter der Rubrik *Absolventen*.

Schulen übernommen, im anschließenden Zeitraum bis 2001 sogar zu über 17 %. Anders als im Bereich der Hauptschulabschlüsse war jedoch der Anteil an Absolventen der Fachschulreife aus beruflichen Schulen bereits 1975 mit 19,6 % relativ hoch. Die Jahre 1976, 1981 und 1982 erzielten ebenfalls einen Anteil mit über 19 %. In den anderen Jahren pendelte sich der Anteil auf 15-16 % ein, bevor er dann im Jahr 1990 den tiefsten Stand für den untersuchten Zeitraum aufwies, wenn man das Jahr 1977 außer Acht lässt, für das die Angaben über die Berufsfachschulen fehlen.⁶⁶

Für den Erwerb der Fachhochschulreife gilt: „Das Berufsbildungssystem ist [...] der Ort, wo die Fachhochschulreife erworben wird; im allgemein bildenden Schulsystem spielt sie praktisch keine Rolle.“⁶⁷ Diese kann im allgemeinbildenden Schulwesen an Gymnasien und Gesamtschuleinrichtungen bei vorzeitiger Beendigung der Schullaufbahn und an sonstigen Fortbildungseinrichtungen erworben werden. Allerdings zeigt die Statistik, dass die Absolventenzahlen zwar zwischen 1975 und 1990 auf etwa das Fünffache stiegen, im Vergleich zu den Absolventenzahlen aus beruflichen Schulen sind die Zahlen jedoch äußerst gering.

So erzielte das Jahr 1982 mit über 70.000 Fachhochschulreife-Absolventen aus beruflichen Schulen den absoluten Spitzenwert innerhalb des untersuchten Zeitraums, im Vergleich zum Jahr 1975 eine Steigerung um fast 60 %; die allgemeinbildenden Schulen brachten im Vergleich dazu lediglich knappe 6.000 Absolventen hervor. Somit ergibt sich bis auf die Jahre 1978 und 1990, für welche die Angaben aus den Fachoberschulen beziehungsweise den Fachgymnasien fehlen, ein beständiger Anteil an Fachhochschulreife-Absolventen aus beruflichen Schulen, gemessen an allen Fachhochschulreife-Absolventen, von meist deutlich über 90 %.⁶⁸

Der häufigste Hochschulzugang, die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife, kam in der Regel zu über 90 % von allgemeinbildenden Schulen: aus den Gymnasien und den Gesamtschuleinrichtungen. Die Zahl der Hochschulreife-Absolventen aus beruflichen Schulen konnte zwar zwischen 1975 und 1990 mehr als verdoppelt werden, ihr Anteil an allen Hochschulreife-Absolventen blieb jedoch mit zumeist unter 10 % noch geringer als

⁶⁶ Vgl. selbst erstellte Tabelle im Anhang: Anteil der Fachschulreife-Absolventen (berufliche Schulen) an Fachschulreife-Absolventen insgesamt (berufliche und allgemeinbildende Schulen). Die Tabelle wurde auf der Grundlage der Datenhandbücher zur deutschen Bildungsgeschichte von Helmut Köhler und Peter Lundgreen erstellt.

⁶⁷ Lundgreen, Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Band VIII, 2008, S. 61.

⁶⁸ Vgl. selbst erstellte Tabelle im Anhang: Anteil der Fachhochschulreife-Absolventen (berufliche Schulen) an Fachhochschulreife-Absolventen insgesamt (berufliche und allgemeinbildende Schulen). Die Tabelle wurde auf der Grundlage der Datenhandbücher zur deutschen Bildungsgeschichte von Helmut Köhler und Peter Lundgreen erstellt.

diejenigen der anderen Abschlüsse. Ähnlich wie bei den Fachschulreife-Absolventen hielt sich der prozentuale Anteil an den Hochschulreife-Absolventen relativ stabil. Er begann im Jahr 1975 mit ungefähr 8 % und steigerte sich dann auf den höchsten Wert mit 10,5 % im Jahr 1990; außer Acht gelassen werden müssen die Jahre 1978 und 1980, weil hier die Angaben aus den Fachgymnasien fehlen.

Fasst man alle Hochschulzugänge, also die allgemeine sowie die fachgebundene Hochschulreife und die Fachhochschulreife zusammen, so ergibt sich eine bemerkenswerte Tendenz: Im Jahr 2001 kam demnach mehr als jeder dritte Inhaber einer Hochschulzugangsberechtigung aus einer beruflichen Schule. Für viele dieser Schüler war neben der Möglichkeit der Hochschulzugangsberechtigung das breite Spektrum der beruflichen Schulen attraktiv, welches ihnen nach ihrer ersten allgemeinbildenden Schule in weiteren Bildungsgängen ein stufenweises Vorankommen bis zur Hochschule anbot. Der Leitende Hamburger Regierungsdirektor Dr. Reimers hatte – wie im vorigen Kapitel ausgeführt – 1957 gefordert, dass neben dem herkömmlichen Weg zum Abitur ein zweiter, planbarer Bildungsweg ausgebaut werden müsse. Dieser berufliche Bildungsweg, so zeigen es die untersuchten Zahlenreihen, wurde vollständig entwickelt und wird noch heute von einem nicht zu unterschätzenden Teil der Schüler genutzt – er bleibt also die Alternative zur Durchlässigkeit innerhalb des allgemeinbildenden Schulwesens und eine Chance, die frühe Selektion nach der Grundschule abzumildern.

Dieser berufliche Bildungsweg hat sich fest etabliert, was allerdings für das Gewicht der Berufsausbildung im Dualen System, insbesondere der Berufsschulen, innerhalb der beruflichen Schulen Folgen hatte: Noch 1949 lag der Anteil an Berufsschülern bei 90,2 %, im Jahr 1990 nur noch bei 65,1 %, die Tendenz blieb weiter sinkend.⁶⁹ Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich das berufliche Bildungswesen dergestalt ausdifferenziert hat, dass neben die traditionellen Aufgaben der beruflichen Erst- und Weiterbildung neue Aufgaben getreten sind: allgemeinbildende Abschlüsse bis hin zur allgemeinen Hochschulreife zu vergeben und damit einen alternativen Weg zum allgemeinbildenden Schulwesen zu schaffen. Die Zahlen sprechen für den Erfolg dieses Bildungsweges, denn er wird von einem bedeutenden Teil der jungen Menschen in Anspruch genommen.

⁶⁹ Vgl. Tabelle 2.51: Schüler nach beruflichen Schularten, 1949-2001, in Prozent, in: Lundgreen, Datenhandbuch, Berufliche Schulen, 230f.

7.4 Zusammenfassung

Die Kultusministerkonferenz und mit ihr die Kulturhoheit der Länder wurde seit ihrem Bestehen in unterschiedlich ausgeprägter Intensität immer wieder kritisiert. Gründe dafür waren unter anderem die mangelnde Einheitlichkeit der Schulsysteme der Bundesländer, die scheinbare Unbeweglichkeit hinsichtlich Reformbemühungen und ihre besondere Stellung zwischen der Bundes- und Länderebene.

Die Kultusministerkonferenz bestimmte für ihre Beschlussfassung ein Konsensabstimmungsverfahren. Dieses führte dazu, dass tiefer gehende Reformen, insbesondere in Bezug auf eine grundlegende Veränderung des äußeren allgemeinbildenden Schulaufbaus nur sehr eingeschränkt möglich waren. Dem ist sicherlich entgegenzuhalten, dass Beschlüsse, die im Konsens getroffen wurden, mit größerer Wahrscheinlichkeit auch umgesetzt werden konnten. Dies oblag den Parlamenten der einzelnen Bundesländer, denn sie hatten im Gegensatz zur Kultusministerkonferenz die Gesetzgebungskompetenz für den Bildungsbereich. Darüber hinaus bietet eine höhere Varianz zwischen den einzelnen Bundesländern auch mehr Chancen auf die Berücksichtigung unterschiedlicher regionaler Bedürfnisse, wie sie beispielsweise in weniger oder dichter besiedelten Gebieten bestehen können.

Die Gründung der Kultusministerkonferenz als einer Instanz, welche dem kulturellen Auseinanderentwickeln in den Besatzungszonen entgegenwirken wollte, darf allerdings nicht losgelöst vom historischen Kontext beurteilt werden, denn dieser bestimmte die Konstitution und die rechtliche Stellung der Institution maßgeblich mit. Die Militärregierungen verhinderten, dass es eine rechtlich verantwortliche Instanz auf gesamtdeutscher Ebene gab, einerseits, weil man der Zentralisierung während der vorangegangenen Diktatur ein Ende bereiten wollte und daher dem besiegten Deutschland zunächst nur die politische Verantwortung auf Länderebene eingeschränkt zugestand. Andererseits traten spätestens ab 1947 die ideologischen Gegensätze zwischen der Ost- und den Westzonen deutlich zutage, so dass eine einheitliche Behandlung Deutschlands nicht mehr möglich war und die Arbeit des Alliierten Kontrollrates schließlich gänzlich eingestellt wurde.

Die schon bestehenden Landesverfassungen und die schulrechtlichen Bestimmungen in den Ländern führten darüber hinaus dazu, dass die Kultusministerkonferenz nicht einfach eine neue, rechtsbindende Institution werden konnte, da diese selbst die Gesetzgebungskompetenz für den Bildungsbereich festschrieben. Die Kulturhoheit wurde dann auch durch das Grundgesetz bestätigt, auch wenn die Gesetzgebungskompetenzen des

Bundes für den Bereich des Wirtschafts- und Arbeitsrechtes Interpretationsspielraum im Bereich der beruflichen Ausbildung zuließen. Mehr Mitspracherechte erhielt der Bund dann erst mit den Grundgesetzänderungen im Jahr 1969.

Daher griffen die Kultusminister in der Nachkriegszeit, in der existenzielle Not an sämtlichen Ecken herrschte, in aller Regel auf die Traditionen aus der Weimarer Zeit zurück. Nur wenige Bundesländer wie Bremen, Hamburg, Schleswig-Holstein und Westberlin, versuchten eine längere gemeinsame Grundschulzeit durchzusetzen, was außer in Berlin nicht von langer Dauer blieb, da sich die politischen Machtverhältnisse in den Nachfolgejahren änderten.

Wie schwierig der Kampf um eine gemeinsame Beschulung aller Kinder war, zeigte die Untersuchung der Reformbemühungen während der Weimarer Republik, denn das Einzige, was Verfechter eines solchen Bildungssystems erreichen konnten, war eine verbindliche Dauer der Grundschule von vier Jahren und die Bestimmung, dass private Vorschulen aufzuheben seien. Doch selbst hier fanden Eltern noch Schlupflöcher, so dass sie den Unterricht ihrer Kinder in der Volksschule verhindern konnten.

Dass das deutsche Bildungswesen unter Reformstau litt, erkannte nicht nur Georg Picht, sondern die Kultusminister selbst und daher wurde schon 1953 der *Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen* ins Leben gerufen. Er wurde personell noch gering ausgestattet und sollte Empfehlungen und Gutachten erarbeiten. Einige Aufmerksamkeit erhielt vor allem der 1959 veröffentlichte *Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinen öffentlichen Schulwesens*, in der eine zweijährige *Förderstufe*, später *Orientierungsstufe* genannt, im Anschluss an die Grundschule empfohlen wurde.

Allerdings waren auch hier die Gegner vielzählig und so konnte lediglich erreicht werden, dass es jedem Bundesland selbst überlassen blieb, sich für eine schulformabhängige oder schulformunabhängige Einrichtung zu entscheiden. In den Bundesländern, in denen der Widerstand gegen jegliche Bemühungen in Richtung längerer gemeinsamer Schulzeit groß war, wurde dann auch erwartungsgemäß die schulformabhängige Form gewählt.

Der Rahmenplan enthielt auch Empfehlungen zur Reform der gymnasialen Oberstufe, welche schließlich 1960 Eingang in die *Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien (Saarbrücker Rahmenvereinbarung)* fanden. Die Wahlfreiheiten, die sich durch die Rahmenvereinbarung für die gymnasialen Schüler ergaben und welche den Besuch des Gymnasiums attraktiver machten, sollten sich indes für die Gegner einer schulformunabhängigen Förderstufe als willkommenes Gegenargument

erweisen. Sie bedeute – so die Begründung – eine noch kürzere Zeit für Gymnasiasten in der Unter- und Mittelstufe, welche auf die nun stoffreduzierte Oberstufe vorbereiten müssten. Für die spätere Hochschulreifediskussion war die Saarbrücker Rahmenvereinbarung zwar weiterhin die Richtschnur, an denen sich die beruflichen Angebote zur Erlangung einer Hochschulreife messen lassen mussten, sie eröffnete durch das Wahlprinzip aber auch die Chance, dass beruflichen Bildungsgütern ein höherer Stellenwert verliehen werden konnte. Der Deutsche Ausschuss trug dann auch mit seinem *Gutachten über das Berufliche Ausbildungs- und Schulwesen* zur Idee des zweiten Bildungsweges bei, welcher zwar dort noch als Weg über den Beruf und eine Fortbildung angedacht worden war, aber eben als gleichwertig anzusehen sei, da er sogar bis in die wissenschaftlichen Hochschulen führen könne.

Als Nachfolgeinstitution, ebenfalls in beratender Funktion, wurde 1965 der *Deutsche Bildungsrat* gegründet. Besonders umstritten waren seine *Empfehlungen zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen*, denn durch sie schien erneut das dreigliedrige System in Gefahr zu sein. Sehr weit gingen die Reformideen des Bildungsrates hinsichtlich einer neu zu gestaltenden Oberstufe und den beiden Abschlüssen *Abitur I* und *Abitur II*, die dann auch in dieser Form nie umgesetzt wurden. Der späteren *Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II* aber gaben die Reformideen wichtige Impulse, sodass berufliche Bildungsinhalte erstmals als Wahlbereich zugelassen werden konnten, ein weiterer wichtiger Schritt also zur Verbesserung der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung. Die beiden Institutionen konnten demnach Diskussionen anstoßen, welche nicht folgenlos blieben, aber eine tiefgreifende Änderung des allgemeinbildenden Schulwesens konnte nicht erreicht werden. Auch die durch die Grundgesetzänderungen im Jahr 1969 möglich gewordene *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung* und das *Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft* konnten trotz verstärkter Gesetzgebungskompetenz des Bundes in diesem Punkt nicht mehr bewerkstelligen und so blieb es bei der Einrichtung von Gesamtschulen als weitere Schulform im allgemeinbildenden Schulwesen.

Georg Picht, später selbst Mitglied im Deutschen Bildungsrat, analysierte in seiner Artikelserie die 1963 von der KMK veröffentlichte *Bedarfsfeststellung 1961 bis 1970 für das Schulwesen und Lehrerbildung*. Er stellte vor allem fest, dass das bisherige Bildungssystem nicht im Stande sein werde, die nötige Anzahl an Abiturienten hervorzubringen, die zum einen der Arbeitsmarkt und zum anderen die Schulen für ihre zukünftigen Lehrkräfte brauche. Etliche Begabungsreserven seien noch nicht ausgeschöpft

worden, was sich als verheerend für die Bundesrepublik erweisen werde, da man im internationalen Vergleich nicht würde standhalten können. In einer modernen Leistungsgesellschaft müsse darüber hinaus für mehr Chancengerechtigkeit gesorgt werden, was nur über eine gerechte Verteilung der Bildungschancen möglich sei, denn davon hänge der berufliche und soziale Erfolg ab. Das bisherige Bildungswesen habe nicht beweisen können, dass es zu einer Erhöhung der Chancengerechtigkeit führe, daher schlug er vor, den zweiten Bildungsweg soweit auszubauen, dass er sogar zum Normalweg werden könne. Allerdings müsste dann den Gymnasien ihr Monopol zur Vergabe von Hochschulzugängen entzogen werden.

In der Frage nach Erhöhung der Chancengerechtigkeit waren sich die Bildungspolitiker einig, es galt nun, den richtigen Weg dafür zu finden. Einen Lösungsansatz sahen vor allem die Sozialdemokraten in der Aufgabe des tradierten vertikal gegliederten Systems der allgemeinbildenden Schulen zugunsten einer für alle gemeinsamen horizontalen Schule, in der in einigen Fächern leistungsdifferenziert unterrichtet werden könnte. Den Begriff der Einheitsschule verwendete die SPD vorsorglich seit 1953 nicht mehr, um sich von dem Schulsystem der DDR abzugrenzen. Der politische Gegner hingegen unterstellte eben diese Nähe den weiteren Bemühungen um eine verlängerte gemeinsame Schulzeit, sah aber vor allem eine Niveauabsenkung als Gefahr einer solchen Schule. Da man sich aber einig war, dass mehr Schülern eine höhere Bildung ermöglicht werden müsste, wurde neben dem Ausbau des allgemeinbildenden Bildungswesens und dem des Zweiten Bildungsweges eine Alternative notwendig, die einerseits die Bewahrung der Bildungstraditionen weitestgehend erlaubte, aber auch einen Weg für Volks- und Mittelschulabsolventen bis zur wissenschaftlichen Hochschule schuf: die nach und nach systematisierte Ausweitung des Bildungsangebotes im beruflichen Bildungswesen. Die Auswertung der Protokolle der Plenar- und der Schulausschusssitzungen der Kultusministerkonferenz trugen ergänzend zu den Beschlüssen zum Verständnis der Entwicklung des alternativen Bildungsweges bei.

Die Nachfrage des Arbeitsmarktes nach mehr und besser ausgebildetem, insbesondere technischem Nachwuchs und die Tatsache, dass in anderen europäischen Ländern die Ingenieurausbildung in den tertiären Bereich verlegt wurde, verschaffte der nachfolgenden Entwicklung in den berufsbildenden Schulen einen wichtigen Anstoß. Um weiter konkurrenzfähig bleiben zu können, wurde eine neue Hochschulart, die *Fachhochschule*, geschaffen. Die Ingenieurausbildung wurde zur Hochschulausbildung und die Zugangsvoraussetzungen wurden angepasst. Fortan war eine zwölfjährige Schulbildung notwendig und daher wurde, nun im beruflichen Bildungssystem, auch eine neue Schulart

ins Leben gerufen: die *Fachoberschule*, die mit der *Fachhochschulreife* abschloss. In Baden-Württemberg war das Pendant dazu das *Berufskolleg*. In Verbindung damit wurden auch die Berufsfachschulen weiter ausgebaut, damit auch Volksschulabsolventen – später Hauptschulabsolventen – der Weg zur Hochschule ermöglicht werden konnte. Die in den ersten Jahren noch stärker ausgebauten Berufsaufbauschulen, die ebenfalls eine Fachschulreife ermöglichten, verloren damit zunehmend an Bedeutung. Um eine fachgebundene oder später auch die allgemeine Hochschulreife zu erlangen, wurden außerdem die Berufsoberschulen und die Fachgymnasien weiter ausgebaut.

Mit der Entwicklung des zweiten Bildungsweges wurde es notwendig, über die Kriterien zur Hochschulreife zu diskutieren. Bislang waren nur Inhaber einer allgemeinen Hochschulreife zu allen Fakultäten der Universität zugelassen, die fachgebundene Hochschulreife erlaubte nur das Studium in bestimmten Fächern. Zur Debatte stand vor allem, ob eine zweite Fremdsprache als Kriterium gelten sollte, und wie weit die Kenntnisse darin vorhanden sein müssten. Insbesondere für Absolventen der Ingenieur- oder anderer Fachschulen stellte dies eine Hürde dar, denn diese konnten ausreichende Kenntnisse in einer zweiten Fremdsprache häufig nicht nachweisen. Ebenfalls diskutiert wurde die Umwandlung der fachgebundenen zur allgemeinen Hochschulreife für die Absolventen der Wirtschaftsoberschulen.

Der Vorsitzende des Schulausschusses der Westdeutschen Rektorenkonferenz Wilhelm Flitner wollte eine Unterscheidung zwischen den Universitäten und den sich vermehrenden Hochschulen angewandter Wissenschaften beibehalten, denn deren Studium zielt auf andere zukünftige berufliche Tätigkeiten ab, als das Universitätsstudium, deren Absolventen in die Lage versetzt würden, „selbstständig aus der Sache heraus produktive Entscheidungen“⁷⁰ zu treffen, wohingegen der Absolvent einer Hochschule für angewandte Wissenschaften viel mehr ein berufliches Spezialwissen anzuwenden habe. Aus dem Beruf gewonnenes Wissen mit der Maturität, also der Reifeprüfung nach Abschluss des Gymnasiums, gleichzusetzen, hielt er für bedenklich.

Der schließlich während der *Tutzingen Gespräche* erarbeitete *Maturitätskatalog* beinhaltete zwar Begriffe aus der formalen Bildung, lehnte sich aber nach wie vor an den Fächerkanon der Gymnasien an. Dies hatte letztlich zur Folge, dass die Versuche, berufliche Bildungsgüter den allgemeinen gleichzustellen, als gescheitert angesehen werden konnten. Es gab zwar eine Öffnung der Bestimmungen für die gymnasiale Oberstufe, die im Zuge der

⁷⁰ Wilhelm Flitner, Hochschulreife und Gymnasium: vom Sinn wissenschaftlicher Studien und von der Aufgabe der gymnasialen Oberstufe, Heidelberg 1959, S. 16.

Entwicklung des zweiten Bildungsweges auch in beruflichen Schulen in Form der Fachgymnasien weiter ausgebaut wurden. Die Gleichwertigkeit konnte aber schließlich nur über eine Angleichung der beruflichen Übergangsschularten an den Fächerkanon der allgemeinbildenden Schulen erreicht werden, was die Voraussetzung für die Vergabe von höheren allgemeinbildenden Abschlüssen war. Bis heute müssen Abiturienten aus beruflichen Gymnasien eine zweite Fremdsprache nachweisen und lediglich ein Profulfach mit einem beruflichen Schwerpunkt wird als Prüfungsfach zugelassen. Auch die anderen Übergangsschularten weisen Berufsbezogenheit auf, der Anteil an allgemeinbildenden Fächern ist dennoch auch dort höher. Ein recht weitgehender Versuch, allgemeine und berufliche Bildung in einer Schule soweit zu integrieren, dass Gymnasiasten und Gesellen gemeinsam unterrichtet würden und eine wirkliche Doppelqualifikation – eine Berufsausbildung in Verbindung mit einem Hochschulzugang – stellte die *Kollegstufe in Nordrhein-Westfalen* dar. Herwig Blankertz, der Vorsitzende der Planungskommission, erhoffte sich gar ein baldiges Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschule. Eine Ausweitung über das Bundesland hinaus erfolgte aber nicht und es blieb bei der Anerkennung der in der Kollegstufe erzielten Abschlüsse.

Insgesamt kann also festgestellt werden, dass die Diskussionen in der Kultusministerkonferenz in den 1950er und 1960er Jahren, welche versuchten, eine Lösung für den Bildungsnotstand in Deutschland zu finden – insbesondere hinsichtlich der Erhöhung der Chancengerechtigkeit –, nicht zur Aufgabe des gegliederten allgemeinbildenden Bildungswesens führten. Vielmehr setzte sich ein alternativer, an beruflichen Schulen zu durchlaufender Bildungsweg durch, ohne jedoch eine wirkliche Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung zur Folge zu haben. Die Idee, Bildungsgüter aus beiden Bereichen gleichzustellen, ist bisher nicht zu Ende gedacht worden, hier ist sicherlich noch einiges Entwicklungspotenzial vorhanden.

Als problematisch erweisen sich heute die dargestellten Übergangsschularten, wenn mangelnde Motivation oder zu gering ausgeprägte Fähigkeiten für den zu erzielenden nächsthöheren allgemeinbildenden Abschluss die Lehre dieser Schüler erschwert. Hinzu kommt, dass einige Unternehmen die geringeren Abschlüsse gar nicht mehr anerkennen, weil sie zwar auf dem Papier, aber nicht an der Reife der Jugendlichen abzulesen sind. Dem stehen tatsächlich echte Chancen für junge Menschen gegenüber, die aufgrund ihrer Leistungsentwicklung am Ende der Grundschulzeit in eine Schule empfohlen worden sind, an deren Ende sie ihre volle Leistungsfähigkeit noch nicht ausgeschöpft haben.

In den Übergangsschularten finden sich daher in den allermeisten Fällen Schüler aus beiden beschriebenen Fällen, was zu einem gewissen Dilemma in der Lehre führt: Die einen brauchen lehrplanmäßigen Unterricht, der ihnen die Chance auf den Abschluss ermöglicht. Die anderen hingegen benötigen ganz andere Hilfen, denn sie müssen mit dem Wissen und Können, das sie besitzen und welches zum gegebenen Zeitpunkt auch nur unter höchster Kraftanstrengung von beiden Seiten – Schüler wie Lehrer – zu vermehren wäre, in der Berufswelt zukünftig eine Chance erhalten. Hier wäre es in vielen Fällen sinnvoller, Berufsorientierung und berufliche Reife zu fördern und dann Hilfe bei der Ausbildungsplatzsuche zu leisten. Dies würde allerdings entweder Mut zur Lösung von vorgegebenen Lehrplänen bedeuten, da diese Maßnahmen viel Zeit benötigen oder die zeitliche Verlängerung der Bildungsgänge. Eine weitere Möglichkeit, die noch mehr ausgeschöpft werden könnte, wäre der Versuch, den Schülern die Lehrplaninhalte noch mehr so zu vermitteln, dass sie darin einen Sinn für ihre berufliche Zukunft erkennen können. So könnte zumindest der Versuch unternommen werden, die Motivation der Schüler durch die Sinnhaftigkeit der Lerngegenstände soweit zu erhöhen, dass sie zu mehr Bildung bereit sind, um ihre Chancen auf dem sich nach wie vor verändernden Arbeitsmarkt zu erhöhen.

Chancengerechtigkeit ist also weiterhin eine anhaltende Herausforderung – die Entwicklung hin zu *Industrie 4.0*, bei der die Arbeitnehmer noch höher ausgebildet sein müssen als heute, wird die Situation für gering Gebildete kaum verbessern. Der zweite, berufliche Bildungsweg kann und sollte hierfür weiterentwickelt werden. Gepaart mit einer ehrlichen Bewertung von Schülerleistungen – denn dass immer mehr Unternehmen Aufnahmetests mehr Glauben schenken als Zeugnissen, kommt nicht von ungefähr – und der gleichzeitigen individuellen Förderung der Berufsreife, kann zur Erhöhung der Chancengerechtigkeit beitragen.

7.5 Anhang: Tabellen

Für die allgemeinbildenden Schulen:

Tab. 3.36: Schulabgänger mit Hauptschulabschluss nach Schularten und Geschlecht, 1971–2005, in Prozent

Jahr	Schulabgänger mit Hauptschul- abschluss insgesamt		davon											
			Hauptschulen		Realschulen		Gymnasien		Gesamtschul- einrichtungen		Sonderschulen		Fortbildungs- einrichtungen	
	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w
	N	N	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1971	351.303		94,6		3,4		1,8		0,1					
1972	362.932		93,8		3,2		2,0		1,0					
1973	368.394		94,5		2,8		2,2		0,4					
1974	372.622		94,4		2,9		2,1		0,6					
1975	351.668		91,9		2,9		2,4		1,0		1,8			
1976	352.235		91,2		3,2		2,0		1,5		2,1			
1977	398.611		92,2		2,8		2,0		1,9		1,2			
1978	408.218		91,3		3,1		2,1		2,1		1,4			
1979	431.412		91,2		2,7		1,6		2,1		2,4		0,0	
1980	393.903		90,9		3,0		1,9		2,5		1,7		0,0	
1981	353.889		90,1		3,0		2,1		2,5		2,4		0,0	
1982	362.474		89,4		3,2		2,0		2,8		2,6		0,1	
1983	358.665		88,6		3,3		1,9		3,1		3,0		0,1	
1984	344.115		87,8		3,7		1,9		3,2		3,2		0,2	
1985	319.996		87,7		3,7		1,8		3,3		3,4		0,2	
1986	284.940		87,4		3,7		1,6		3,6		3,5		0,2	
1987	264.548		87,6		3,4		1,4		3,7		3,6		0,2	
1988	231.723		86,8		3,6		1,3		3,9		3,9		0,3	
1989	211.692		85,1		3,8		1,4		4,2		3,8		0,4	
1990	209.830		81,0		3,7		1,3		4,2		3,5		0,3	
1991	197.288		83,6		4,4		1,6		5,4		3,6		0,4	
1992	117.800	91.957	76,5	79,1	5,6	5,5	1,4	1,6	9,8	8,7	4,6	3,4	0,4	0,5
1993	123.563	95.412	73,8	76,6	4,3	4,3	1,4	1,6	14,2	12,3	3,9	3,1	0,4	0,5
1994	126.167	95.817	73,1	76,7	4,2	4,1	1,3	1,5	16,0	13,1	3,8	3,0	0,5	0,6
1995	134.813	101.593	70,2	73,8	4,0	4,0	1,3	1,4	16,1	13,4	3,8	2,9	0,4	0,6
1996	138.060	103.870	70,8	73,8	4,0	3,9	1,2	1,5	15,8	13,5	3,9	3,0	0,5	0,8
1997	141.499	104.386	69,6	72,4	4,1	4,3	1,2	1,5	16,8	14,6	4,0	3,0	0,6	0,8
1998	141.309	104.053	68,4	71,2	4,4	4,6	1,3	1,6	17,7	15,2	4,0	3,1	0,7	0,9
1999	140.969	103.357	67,6	69,7	4,8	5,2	1,3	1,6	17,9	16,2	4,1	3,1	0,6	0,9
2000	137.301	101.313	66,9	69,1	5,1	5,4	1,4	1,8	18,2	16,7	4,0	3,1	0,6	0,8
2001	135.315	100.812	68,5	70,1	5,3	5,8	1,5	1,7	18,5	17,5	3,9	2,9	0,5	0,6
2002	137.165	101.581	67,6	69,4	4,9	5,5	1,3	1,6	19,6	18,1	3,9	2,9	0,7	0,8
2003	141.001	104.910	67,2	68,8	4,0	4,5	1,1	1,5	20,6	19,5	4,1	2,9	0,7	0,9
2004	141.745	104.492	67,7	69,5	3,9	4,1	1,0	1,3	20,3	19,6	4,4	3,1	0,6	0,7
2005	136.792	100.920	68,0	70,0	3,8	4,0	0,9	1,0	19,9	19,2	4,8	3,3	0,7	0,9

Quelle: Köhler/Lundgreen, Datenhandbuch, Allgemein bildende Schulen. (CD-Rom)

Tab. 3.37: Schulabgänger mit Realschulabschluss nach Schularten und Geschlecht, 1971–2005, in Prozent

Jahr	Schulabgänger mit Realschulabschluss insgesamt		davon											
			Hauptschulen		Realschulen		Gymnasien		Gesamtschul- einrichtungen		Sonderschulen		Fortbildungs- einrichtungen	
	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w
	N	N	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1971	147.641				81,6		18,0		0,5				1,7	
1972	149.616				84,0		16,0		1,9				1,9	
1973	173.566				85,3		13,6		1,1				1,9	
1974	198.119				82,6		14,1		1,9				1,8	
1975	231.458		9,1		72,5		13,5		3,4		0,1		1,5	
1976	220.944		8,7		72,3		13,9		3,4		0,0		1,7	
1977	247.553		8,7		70,9		14,6		4,4		0,1		1,4	
1978	286.483		9,4		70,0		14,0		5,4		0,1		1,1	
1979	309.941		9,8		70,3		13,1		5,6		0,1		1,0	
1980	319.484		10,6		70,1		12,5		5,7		0,1		0,9	
1981	336.647		10,6		71,0		11,8		5,7		0,1		0,8	
1982	347.507		11,9		69,7		11,7		5,6		0,2		0,9	
1983	353.652		12,0		69,1		12,4		5,6		0,1		0,8	
1984	358.392		11,9		68,3		13,5		5,4		0,2		0,7	
1985	347.885		11,9		68,4		13,2		5,6		0,2		0,7	
1986	327.406		12,5		68,2		13,0		5,5		0,2		0,7	
1987	304.567		13,0		68,8		11,4		5,8		0,2		0,7	
1988	280.274		13,4		69,2		10,4		5,9		0,2		0,7	
1989	252.150		13,3		68,6		10,3		6,1		0,2		1,0	
1990	360.276		8,6		44,6		6,7		39,0		0,2		0,6	
1991	303.811		10,1		56,1		8,6		23,9		0,2		0,8	
1992	149.955	160.966	10,1	8,9	55,4	58,0	8,4	8,8	24,7	23,2	0,3	0,2	0,9	0,6
1993	151.129	161.124	10,5	9,4	56,9	59,6	8,4	9,3	22,8	20,8	0,3	0,2	0,9	0,6
1994	156.554	167.596	10,1	8,9	56,4	59,0	8,5	9,5	23,7	21,6	0,3	0,2	0,8	0,6
1995	161.711	173.183	9,7	8,8	56,1	58,2	8,4	9,3	24,4	22,6	0,3	0,2	0,7	0,6
1996	167.746	181.653	10,6	9,6	56,2	58,7	8,0	8,8	24,0	21,8	0,2	0,1	0,7	0,6
1997	174.251	189.327	10,9	10,0	57,1	58,6	7,4	8,5	23,3	21,8	0,3	0,2	0,7	0,6
1998	178.177	192.364	10,4	9,6	57,2	59,0	8,0	8,7	23,0	21,6	0,3	0,2	0,7	0,7
1999	179.982	194.313	9,9	9,4	56,8	58,4	8,4	9,3	23,6	21,9	0,3	0,2	0,8	0,7
2000	179.651	193.159	9,9	9,0	56,0	57,9	8,8	9,5	23,9	22,5	0,3	0,1	0,7	0,7
2001	182.129	194.416	10,1	9,1	56,3	57,7	8,3	9,0	23,7	22,9	0,2	0,1	0,9	0,9
2002	182.569	194.442	10,3	9,3	56,1	58,1	7,7	8,2	24,1	23,0	0,3	0,2	0,9	0,8
2003	186.437	197.431	11,4	10,2	52,8	54,2	6,9	7,8	27,4	26,6	0,3	0,2	0,9	0,8
2004	203.150	216.640	11,6	10,4	51,0	51,7	10,5	12,2	25,3	24,6	0,3	0,2	0,9	0,8
2005	195.885	202.864	12,7	11,4	53,9	55,8	6,1	6,7	25,6	24,8	0,3	0,2	1,1	0,9

Quelle: Köhler/Lundgreen, Datenhandbuch, Allgemein bildende Schulen. (CD-Rom)

Tab. 3.38: Schulabgänger mit Fachhochschulreife nach Schularten und Geschlecht, 1971–2005, in Prozent

Jahr	Schulabgänger mit Fachhochschulreife insgesamt		davon											
			Hauptschulen		Realschulen		Gymnasien		Gesamtschul- einrichtungen		Sonderschulen		Fortbildungs- einrichtungen	
	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w
	N	N	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1971	43								114,0					
1972	35								117,1					
1973	40								115,0					
1974	1.217						85,5		15,0					
1975	1.313						87,1		12,9		0,5			
1976	2.458						94,5		5,7		0,0			
1977	2.893						92,4		7,3		0,2		0,4	
1978	2.445						90,8		8,3		0,1		1,0	
1979	2.672						88,0		10,1		0,0		2,1	
1980	2.336						88,1		10,1		0,0		2,0	
1981	5.051						91,9		6,9		0,0		1,3	
1982	5.937						92,0		6,9		0,1		1,2	
1983	6.606						90,1		7,9		0,1		2,0	
1984	6.284						86,9		8,5		0,0		4,7	
1985	6.078						86,6		8,0		0,0		5,5	
1986	5.753						82,7		5,5		0,1		7,8	
1987	5.340						78,7		5,6		0,0		11,0	
1988	4.929						77,6		5,2		0,1		14,7	
1989	5.239						73,4		6,0		0,0		16,2	
1990	5.380						68,2		7,5		0,1		17,9	
1991	5.348						67,0		7,2		0,0		20,2	
1992	2.948	2.797					60,0	71,8	15,1	9,3	0,0	0,2	24,1	18,6
1993	2.875	3.130					62,9	71,1	17,0	9,7	0,1	0,0	22,3	17,6
1994	2.989	3.274					62,2	69,3	20,0	12,3	0,1	0,0	23,4	17,3
1995	3.081	3.441					65,4	70,8	21,8	12,9	0,1	0,0	19,1	15,7
1996	3.015	3.497					62,9	70,3	25,9	13,2	0,0	0,0	19,6	16,1
1997	3.048	3.552					63,5	69,1	32,3	17,2	0,0	0,1	16,9	13,3
1998	3.805	4.436					65,8	70,3	32,9	17,2	0,1	0,0	15,5	12,4
1999	4.132	5.061					65,2	70,6	35,5	18,1	0,0	0,0	14,6	11,2
2000	4.636	5.524					66,1	69,5	37,9	20,1	0,0	0,0	13,9	10,4
2001	5.214	6.072					68,4	72,7	34,0	18,4	0,0	0,0	12,7	8,9
2002	5.693	6.389					68,3	71,2	35,9	19,5	0,5	0,2	11,8	9,1
2003	5.224	6.058					67,3	70,3	35,6	19,7	0,0	0,0	13,5	9,9
2004	5.476	6.207					64,9	69,0	33,1	18,6	0,0	0,0	15,8	12,3
2005	5.897	6.510					63,5	68,5	35,5	20,0	0,1	0,0	16,4	11,4

Quelle: Köhler/Lundgreen, Datenhandbuch, Allgemein bildende Schulen. (CD-Rom)

Tab. 3.39: Schulabgänger mit allgemeiner Hochschulreife nach Schularten und Geschlecht, 1969–2005, in Prozent

Jahr	Schulabgänger mit allgemeiner Hochschulreife insgesamt		davon											
			Hauptschulen		Realschulen		Gymnasien		Gesamtschul- einrichtungen		Sonderschulen		Fortbildungs- einrichtungen	
	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w
	N	N	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1969	79.995						96,5						3,5	
1970	85.229						93,9						3,7	
1971	88.087						95,0		0,5				4,2	
1972	95.515						93,3		1,8				4,5	
1973	102.167						94,6		0,6				4,9	
1974	115.727						94,5		0,5				5,0	
1975	119.072						94,1		0,6		0,0		5,3	
1976	133.341						93,7		1,2		0,0		5,1	
1977	146.470						94,5		0,8		0,0		4,7	
1978	157.505						94,4		1,4		0,0		4,1	
1979	130.028						93,4		1,4		0,0		5,3	
1980	156.075						93,4		2,2		0,0		4,4	
1981	182.870						93,8		2,1		0,0		4,2	
1982	196.438						94,5		2,2		0,0		3,2	
1983	207.187						94,5		2,3		0,0		4,2	
1984	209.707						94,6		2,7		0,0		2,7	
1985	209.467						94,5		2,7		0,0		2,8	
1986	205.246						94,2		2,7		0,0		2,6	
1987	202.347						94,2		2,6		0,0		2,7	
1988	198.081						93,8		2,8		0,0		2,7	
1989	184.935						93,3		2,7		0,0		3,1	
1990	198.689						93,6		2,6		0,0		3,0	
1991	186.451						92,4		2,9		0,1		3,7	
1992	88.613	97.545					91,1	91,4	6,6	3,7	0,0	0,0	4,3	4,7
1993	88.360	101.284					91,0	91,4	7,2	3,9	0,0	0,0	4,1	4,4
1994	88.665	102.902					91,4	91,6	7,5	4,0	0,0	0,0	3,7	4,1
1995	94.582	113.260					90,9	91,1	9,9	5,1	0,0	0,0	3,3	3,6
1996	97.257	118.551					91,0	91,1	11,0	5,5	0,0	0,0	2,8	3,2
1997	98.899	120.705					90,4	90,8	12,3	6,2	0,0	0,0	2,8	2,9
1998	97.504	119.742					90,0	90,5	13,5	6,7	0,0	0,0	2,6	2,6
1999	100.019	125.826					90,2	90,5	14,2	7,1	0,0	0,0	2,3	2,3
2000	101.080	128.625					90,3	90,6	14,3	7,1	0,0	0,0	2,2	2,2
2001	94.057	119.956					89,7	90,1	15,1	7,5	0,0	0,0	2,3	2,2
2002	96.708	126.546					89,9	90,5	15,1	7,4	0,0	0,0	2,2	2,0
2003	96.848	125.445					89,6	90,0	15,6	7,8	0,0	0,0	2,3	2,1
2004	97.974	128.421					89,2	89,3	16,4	8,1	0,0	0,0	2,4	2,4
2005	100.052	131.413					88,5	88,8	17,2	8,5	0,0	0,0	2,8	2,5

Quelle: Köhler/Lundgreen, Datenhandbuch, Allgemein bildende Schulen. (CD-Rom)

Für die beruflichen Schulen:

Statistisches Bundesamt
VIB/02110990-1 - 3 - 7.9.2
Datei: ZR_B_Schulen_1949_1999.xls

Berufliche Schulen

Einrichtungen nach Schularten 1949 bis 1999

Bundesgebiet / Deutschland 1)

Schuljahr	Schulart			
	Zusammen	Berufsschulen	Berufsfachschulen	Fachschulen
1949	7 379	5 870	652	857

Schulart	Schuljahr									
	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959
Berufsschulen 2)	6 787	6 031	5 819	5 612	5 050	4 280	3 782	3 328	2 938	2 631
Berufsfachschulen	875	955	1 032	1 093	1 184	1 290	1 307	1 452	1 527	1 599
Fachschulen	1 410	1 645	1 712	1 755	1 760	1 773	1 887	1 891	2 025	2 116
dar. Technikerschulen	-	-	-	-	-	-	-	-	92	126
Ingenieurschulen	-	-	41	41	45	74	80	79	82	86
Zusammen	9 052	8 631	8 604	8 501	8 039	7 417	7 036	6 750	6 572	6 432

Schulart	Schuljahr									
	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969
Berufsschulen 3)	2 463	2 332	2 263	2 300	2 167	2 128	1 814	1 807	1 799	1 777
Berufsvorbereitungsjahr	-	-	-	6	6	4	4	4	3	-
Berufsaufbauschulen	-	-	516	597	613	668	704	713	748	648
Berufsfachschulen	1 569	1 655	1 554	1 749	1 780	1 951	2 090	2 336	2 468	2 502
Fachhochschulen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	530
Berufsschulen/Techn. Oberschulen	5	1	2	2	2	2	3	3	3	5
Fachschulen	2 165	2 231	2 317	2 379	2 422	2 505	1 464	1 427	1 446	1 460
dar. Technikerschulen	140	162	200	215	237	247	266	272	286	305
dar. Bergingenieurschule	-	-	-	-	1	1	1	1	1	1
Ingenieurschulen	87	90	96	109	129	135	142	147	150	147
Zusammen	6 289	6 309	6 748	7 142	7 119	7 393	6 221	6 437	6 617	7 069
Schulen des Gesundheitswesens	-	-	-	142	139	137	1 296	1 495	1 564	1 615

Schulart	Schuljahr									
	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979
Berufsschulen	1 702	1 523	1 408	1 478	1 426	1 532	1 449	1 433	1 502	1 513
Berufsvorbereitungsjahr	-	5	4	4	12	29	27	16	-	-
Berufsbildungsjahr	-	108	153	278	369	431	621	708	900	1 025
Berufsaufbauschulen	595	533	503	488	474	465	439	393	362	381
Berufsfachschulen	2 534	2 604	2 656	2 580	2 628	2 644	2 526	2 651	2 785	2 817
dar. Berufskollegs	-	-	-	91	97	132	219	244	266	274
Fachhochschulen	729	878	609	666	699	771	629	633	625	642
Fachgymnasien	87	75	113	116	121	124	311	324	332	337
dar. Abendwirtschaftsgymnasie	-	-	-	-	1	2	2	2	2	2
Kollegschulen	-	-	-	-	-	-	-	1	4	7
Berufsschulen/Techn. Oberschulen	10	15	20	21	25	25	26	26	26	26
Fachschulen	1 477	1 354	1 361	1 332	1 344	1 218	1 145	1 077	1 086	1 122
dar. Technikerschulen	315	-	-	-	-	-	-	-	-	-
dar. Wirtschaftsakademien	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1
dar. Bergingenieurschule	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Fachakademien/Berufsakademien	-	-	-	55	59	64	67	68	69	72
Ingenieurschulen 4)	149	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Zusammen	7 283	7 095	6 847	7 018	7 157	7 303	7 240	7 330	7 691	7 942
Schulen des Gesundheitswesens	1 664	1 696	1 730	1 766	1 796	1 785	1 889	1 773	1 715	1 718

Schulart	Schuljahr									
	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
Berufsschulen	1 488	1 490	1 486	1 489	1 510	1 524	1 512	1 485	1 492	1 477
Berufsvorbereitungsjahr	412	568	577	587	593	584	552	532	519	529
Berufsbildungsjahr	864	957	865	826	849	813	766	744	717	677
Berufsaufbauschulen	493	488	477	420	372	333	298	289	277	276
Berufsfachschulen	2 727	2 748	2 785	2 705	2 727	2 303	2 316	2 335	2 333	2 365
dar. Berufskollegs	298	330	350	380	392	408	424	440	445	448
Fachhochschulen	645	663	663	652	645	608	604	609	624	628
Fachgymnasien	346	353	357	350	362	334	341	343	344	347
dar. Abendwirtschaftsgymnasie	2	2	2	2	2	2	2	2	-	-
Kollegschulen	13	17	19	22	23	23	25	25	25	27
Berufsschulen/Techn. Oberschulen	27	27	27	27	28	28	28	28	29	30
Fachschulen	1 146	1 140	1 152	1 050	1 109	1 037	1 049	1 076	1 102	1 154
dar. Wirtschaftsakademien	1	1	1	1	1	1	1	1	-	-
dar. Bergingenieurschule	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Fachakademien/Berufsakademien	74	78	79	80	79	78	78	80	81	82
Zusammen	8 235	8 529	8 467	8 208	8 297	7 666	7 569	7 546	7 543	7 592
Schulen des Gesundheitswesens	1 698	1 736	1 739	1 694	1 744	1 780	1 770	1 785	1 678	1 553

Schulart	Schuljahr									
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Berufsschulen 5)	1 389	1 871	1 829 r	1 794 r	1 774	1 768	1 831	1 839	1 827	1 714
Berufsvorbereitungsjahr	555	717	715 r	767 r	809	826 r	880 r	922	937 r	935
Berufsbildungsjahr	669	707	638 r	698 r	700	678 r	505	512 r	540	541 r
Berufsaufbauschulen	259	259	230	211	162	157	115	99	83	73
Berufsfachschulen	1 853	1 992	2 634 r	2 655 r	2 780 r	2 863 r	2 964 r	3 111 r	3 197 r	3 229
dar. Berufskollegs	286	288	457	458	480	510	555	604	625	657
Fachhochschulen	530	677	739 r	788 r	788	775	768	759	769	767
Fachgymnasien	342	440	532 r	509 r	510	509	511	513	511	512
Kollegschulen	30	33	36	39	41	43	43	43	43	43
Berufsschulen/Techn. Oberschulen	33	34	35	35	35	35	34	76	75	72
Fachschulen	1 048	1 164	1 443 r	1 443 r	1 532 r	1 577	1 633	1 624	1 625	1 618 r
Fachakademien/Berufsakademien	87	89	91	85	85	85	83	84	84	82
Zusammen	6 895	7 983	8 922 r	9 022 r	9 236 r	9 316 r	9 367 r	9 582 r	9 691 r	9 586 r
Schulen des Gesundheitswesens	1 615	1 733	1 709 r	1 740 r	1 755 r	1 783 r	1 822 r	1 779 r	1 770 r	1 717

1) Bis 1990 Bundesgebiet, ab 1991 Deutschland.

2) 1955 die Verminderung der Schulen gegenüber dem Vorjahr, ist auf schulorganisatorische Maßnahmen (Einrichtung zentraler Berufsschulen) zurückzuführen.

3) Die Abnahme gegenüber 1965 basiert auf eine andere Erfassung der landwirtschaftlichen und ländlich-hauswirtschaftlichen Berufsschulen in

Baden-Württemberg.

4) Ab 1971 dem Hochschulbereich zugeordnet.

5) Ab 1996 Berufsschulen im dualen System, einschl. Berufsbildungsjahr in kooperativer Form.

6) Ab 1996 nur noch Fachakademien.
r Berichtete Zahl.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur, Berufliche Schulen, Fachserie 11, Reihe 2.

Berufliche Schulen

Einrichtungen nach Schularten 1949 bis 1999

Baden-Württemberg

Schuljahr	Schulart			
	Zusammen	Berufsschulen	Berufsfachschulen	Fachschulen
1949	1 441	1 273	101	67

Schulart	Schuljahr									
	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959
Berufsschulen	1 719	1 757	1 496	1 453	1 456	1 465	1 431	1 383	1 194	1 044
Berufsfachschulen	219	228	280	307	376	447	455	471	411	417
Fachschulen	245	266	267	283	286	289	296	326	321	343
dar. Technikerschulen	-	-	-	-	-	-	-	-	34	54
Ingenieurschulen	-	-	5	6	6	7	7	7	7	8
Zusammen	2 183	2 251	2 048	2 049	2 124	2 208	2 189	2 187	1 933	1 812

Schulart	Schuljahr									
	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969
Berufsschulen 1)	955	880	834	902	802	780	472	476	469	467
Berufsvorbereitungsjahr	-	-	-	6	6	4	4	4	3	-
Berufsaufbauschulen	-	-	70	85	88	95	104	111	113	109
Berufsfachschulen	421	438	431	475	506	525	541	641	606	579
Berufsober-/Techn. Oberschulen	5	1	2	2	2	2	3	3	3	4
Fachschulen	359	386	397	401	411	412	275	258	259	261
dar. Technikerschulen	58	66	71	73	78	74	78	77	78	76
Ingenieurschulen	9	10	10	13	16	16	16	17	17	17
Zusammen	1 749	1 715	1 744	1 884	1 831	1 834	1 415	1 510	1 470	1 437
Schulen des Gesundheitswesens	-	-	-	-	-	-	168	198	201	216

Schulart	Schuljahr									
	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979
Berufsschulen	411	380	368	359	348	359	375	382	402	385
Berufsvorbereitungsjahr	-	5	-	4	4	5	23	-	-	-
Berufsgrundbildungsjahr 2)	-	-	5	14	19	36	41	82	68	96
Berufsaufbauschulen	110	105	103	103	100	111	114	86	79	76
Berufsfachschulen 3)	600	642	671	687	694	711	818	863	917	941
dar. Berufskollegs	-	-	-	91	97	132	219	244	266	274
Fachgymnasien	5	46	83	86	91	94	148	155	161	163
dar. Abendwirtschaftsgymnasie	-	-	-	-	-	1	1	1	1	1
Berufsober-/Techn. Oberschulen	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Fachschulen	262	246	256	295	299	316	247	242	245	263
dar. Technikerschulen	75	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ingenieurschulen 4)	17	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Zusammen	1 410	1 429	1 495	1 553	1 560	1 637	1 771	1 815	1 877	1 929
Schulen des Gesundheitswesens	228	227	228	232	242	243	249	220	213	212

Schulart	Schuljahr									
	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
Berufsschulen	382	384	391	398	402	406	409	411	415	407
Berufsvorbereitungsjahr	63	78	89	113	117	120	124	131	143	156
Berufsgrundbildungsjahr	104	102	99	99	92	85	60	78	70	67
Berufsaufbauschulen	71	50	49	48	46	46	44	43	45	46
Berufsfachschulen 5)	935	971	984	1 007	1 024	1 023	1 059	1 087	1 109	1 148
dar. Berufskollegs	298	330	350	380	392	408	424	440	445	448
Fachgymnasien	166	168	169	162	172	171	173	172	172	174
dar. Abendwirtschaftsgymnasie	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Berufsober-/Techn. Oberschulen	6	6	6	6	6	6	6	6	6	7
Fachschulen	268	271	271	214	273	282	296	299	312	330
Zusammen	1 995	2 030	2 058	2 047	2 132	2 139	2 171	2 227	2 272	2 335
Schulen des Gesundheitswesens	215	224	234	184	226	225	226	244	216	229

- 1) Die Abnahme gegenüber 1965 basiert auf eine andere Erfassung der landwirtschaftlichen und ländlich-hauswirtschaftlichen Berufsschulen.
- 2) Die Abnahme gegenüber 1977 basiert auf der Umwandlung der Berufsgundbildungsschulen in Berufsfachschulen.
- 3) 1977 - 1979 einschl. Berufsvorbereitungsjahr.
- 4) Ab 1971 dem Hochschulbereich zugeordnet.
- 5) 1983 - 1989 und 1992 - 1999 Mehrfachzählung.
- 6) Ab 1987 erfolgt der Nachweis bei den allgemeinbildenden Schulen.
- 7) Ab 1996 Berufsschulen im dualen System, einschl. Berufsgundbildungsjahr in kooperativer Form.
- 8) 1999 geänderte Zählweise des Statistischen Landesamtes.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur, Berufliche Schulen, Fachserie 11, Reihe 2.

Berufliche Schulen

Einrichtungen nach Schularten 1949 bis 1999

Bayern

Schuljahr	Schulart			
	Zusammen	Berufsschulen	Berufsfachschulen	Fachschulen
1949	3 900	3 662	77	161

Schulart	Schuljahr									
	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959
Berufsschulen	3 471	3 160	3 202	3 020	2 476	1 696	1 253	864	686	572
Berufsfachschulen	95	126	139	146	162	166	172	181	194	201
Fachschulen	178	263	280	288	305	310	326	335	354	365
dar. Technikerschulen	-	-	-	-	-	-	-	-	9	13
Ingenieurschulen	-	-	4	4	4	8	12	11	12	13
Zusammen	3 744	3 549	3 625	3 458	2 947	2 180	1 763	1 391	1 246	1 151

Schulart	Schuljahr									
	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969
Berufsschulen	519	489	460	440	422	408	399	385	382	377
Berufsaufbauschulen	-	-	28	46	61	71	76	82	90	102
Berufsfachschulen 1)	127	125	116	154	120	189	166	189	196	197
Berufsober-/Techn. Oberschulen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Fachschulen	376	388	392	405	426	440	290	311	326	336
dar. Technikerschulen	16	21	25	29	28	35	36	38	40	43
Ingenieurschulen	12	12	13	17	17	18	19	21	21	20
Zusammen	1 034	1 014	1 009	1 062	1 046	1 126	950	988	1 015	1 033
Schulen des Gesundheitswesens	-	-	-	-	-	-	152	163	170	184

Schulart	Schuljahr									
	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979
Berufsschulen 2)	371	356	310	254	225	312	227	225	237	258
Berufsvorbereitungsjahr	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Berufsgrundbildungsjahr	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Berufsaufbauschulen	119	123	117	112	104	97	93	90	85	123
Berufsfachschulen 3)	220	242	213	265	252	249	219	219	228	268
Fachoberschulen	50	57	57	57	57	58	58	58	59	59
Berufsober-/Techn. Oberschulen	5	10	15	16	20	20	21	21	21	21
Fachschulen 3)	340	324	315	198	200	193	191	183	188	187
dar. Technikerschulen	41	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fachakademien/Berufsakademie	-	-	-	55	58	63	66	67	68	71
Ingenieurschulen 4)	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Zusammen	1 125	1 112	1 027	957	916	992	875	863	886	987
Schulen des Gesundheitswesens	194	207	209	213	219	215	204	206	208	213

Schulart	Schuljahr									
	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
Berufsschulen 2)	273	268	247	242	265	272	264	261	259	259
Berufsaufbauschulen	128	131	133	127	126	125	113	117	120	120
Berufsfachschulen	269	264	265	264	255	268	270	268	262	259
Fachoberschulen	58	58	58	61	61	59	60	60	61	61
Berufsober-/Techn. Oberschulen	21	21	21	21	22	22	22	22	23	23
Fachschulen	194	191	197	199	201	201	206	214	220	234
Fachakademien/Berufsakademie	73	77	78	79	78	78	77	79	80	79
Zusammen	1 016	1 010	999	993	1 008	1 025	1 012	1 021	1 025	1 035
Schulen des Gesundheitswesens	215	217	220	220	224	226	225	229	228	238

Schulart	Schuljahr									
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Berufsschulen 2)5)	258	253	247	242	244	241	239	236	237	232
Berufsvorbereitungsjahr	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Berufsgrundbildungsjahr	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Berufsaufbauschulen	114	115	103	95	84	76	48	45	38	33
Berufsfachschulen	253	264	262	255	255	254	261	269	284	286
dar. Berufskollegs	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fachoberschulen	61	61	61	61	61	62	62	62	62	62
Fachgymnasien	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Kollegs	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Berufsober-/Techn. Oberschulen	23	23	23	23	23	23	22	56	53	52
Fachschulen	241	253	274	274	277	278	291	289	290	289
Fachakademien/Berufsakademie	81	83	85	84	84	84	83	84	84	82
Zusammen	1 031	1 052	1 055	1 034	1 028	1 018	1 006	1 041	1 048	1 036
Schulen des Gesundheitswesens	245	253	254	252	252	256	264	268	264	271

- 1) Ab 1960 ohne 3- und 4 stufigen Wirtschaftsschulen; Nachweis erfolgt bei den allgemeinbildenden Schulen.
 2) Ab 1971 einschl. Berufsgrundbildungsjahr, ab 1976 einschl. Berufsvorbereitungs- und Berufsgrundbildungsjahr.
 3) Die Zu- bzw. Abnahme 1973 gegenüber dem Vorjahr ist auf die Um-

- wandlung einzelner Fachschulen in Berufsfachschulen zurückzuführen.
 4) Ab 1971 dem Hochschulbereich zugeordnet.
 5) Ab 1996 Berufsschulen im dualen System, einschl. Berufsgrundbildungsjahr in kooperativer Form.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur, Berufliche Schulen, Fachserie 11, Reihe 2.

Berufliche Schulen

Einrichtungen nach Schularten 1949 bis 1999

Berlin 1)

Schuljahr	Schulart			
	Zusammen	Berufsschulen	Berufsfachschulen	Fachschulen
1949	-	-	-	-

Schulart	Schuljahr									
	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959
Berufsschulen	37	43	46	48	49	51	51	52	52	53
Berufsfachschulen	30	30	36	37	41	40	38	38	38	38
Fachschulen	33	91	78	82	76	88	104	107	113	109
dar. Technikerschulen	-	-	-	-	-	-	-	-	6	7
Ingenieurschulen	-	-	4	5	7	4	5	5	4	4
Zusammen	100	164	164	172	173	183	198	202	207	204

Schulart	Schuljahr									
	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969
Berufsschulen	51	53	53	50	50	51	50	50	50	47
Berufsaufbauschulen	-	-	11	10	9	9	9	9	9	9
Berufsfachschulen	38	37	34	33	33	32	31	31	30	27
Fachschulen	112	112	118	115	117	119	47	52	47	47
dar. Technikerschulen	6	7	10	10	12	10	8	10	9	10
Ingenieurschulen	4	5	5	5	5	5	5	6	6	6
Zusammen	205	207	221	213	214	216	142	148	142	136
Schulen des Gesundheitswesens	-	-	-	-	-	-	71	81	83	82

Schulart	Schuljahr									
	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979
Berufsschulen	43	43	40	41	39	39	39	40	41	43
Berufsgrundbildungsjahr	-	-	-	10	8	8	9	10	24	29
Berufsaufbauschulen	9	10	-	-	-	-	-	-	-	-
Berufsfachschulen	25	20	20	11	11	11	21	23	23	19
Fachoberschulen 2)	8	4	10	12	11	11	11	11	11	13
Fachschulen	46	35	35	35	34	40	38	36	36	36
dar. Technikerschulen	11	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ingenieurschulen 3)	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Zusammen	137	112	105	109	103	109	118	120	135	140
Schulen des Gesundheitswesens	79	79	82	78	72	73	86	77	72	68

Schulart	Schuljahr									
	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
Berufsschulen	45	48	46	41	38	39	40	31	32	31
Berufsvorbereitungsjahr	19	22	21	21	22	29	30	21	19	20
Berufsgrundbildungsjahr	20	22	17	18	11	11	9	8	7	7
Berufsfachschulen	20	21	23	21	20	20	21	21	21	21
Fachoberschulen	13	18	18	18	18	18	18	18	18	18
Fachgymnasien	4	8	9	9	9	9	9	8	8	8
Fachschulen	36	44	47	41	46	53	20	20	19	19
Zusammen	157	183	181	169	164	179	147	127	124	124
Schulen des Gesundheitswesens	70	71	73	69	75	74	72	71	73	73

Schulart	Schuljahr									
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Berufsschulen 4)	33	34	39	36	39	41	37	36	37	39
Berufsvorbereitungsjahr	22	26	24	26	28	29	36	36	38 r	43
Berufsgrundbildungsjahr	7	8	6	6	3	3	3	2	2	1
Berufsaufbauschulen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Berufsfachschulen	21	27	27	28	36	42	46	47	50	54
dar. Berufskollegs	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fachoberschulen	18	18	20	23	27	29	29	29	32	37
Fachgymnasien	8	8	8	9	10	10	10	11	11	12
Kollegschulen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Berufsob-/Techn. Oberschulen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fachschulen	20	27	30	35	38	39	41	40	41	40
Fachakademien/Berufsakademien	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Zusammen	129	148	154	163	181	193	202	201	211 r	226
Schulen des Gesundheitswesens	77	93	100	97	99	93	84	72	70	68

1) Bis: 1990 Berlin (West), ab 1991 einschl. Berlin (Ost).

2) Fachoberschulen und Fachgymnasien die nicht getrennt nachgewiesen wurden.

3) Ab 1971 dem Hochschulbereich zugeordnet.

4) Ab 1996 Berufsschulen im dualen System, einschl.

Berufsgrundbildungsjahr in kooperativer Form.

r Berichtete Zahl.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur, Berufliche Schulen, Fachserie 11, Reihe 2.

Berufliche Schulen

Einrichtungen nach Schularten 1949 bis 1999

Bremen

Schuljahr	Schulart			
	Zusammen	Berufsschulen	Berufsfachschulen	Fachschulen
1949	27	10	8	9

Schulart	Schuljahr									
	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959
Berufsschulen	10	11	13	13	14	15	15	16	15	15
Berufsfachschulen	12	10	10	10	10	10	7	7	13	12
Fachschulen	13	12	12	14	13	13	16	16	20	20
dar. Technikerschulen	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Ingenieurschulen	-	-	1	1	1	1	1	1	1	1
Zusammen	35	33	36	38	38	39	39	40	49	48

Schulart	Schuljahr									
	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969
Berufsschulen	15	17	16	16	16	17	17	20	20	20
Berufsaufbauschulen	-	-	7	4	4	8	11	10	5	5
Berufsfachschulen	12	12	11	12	12	11	10	11	13	14
Fachschulen	20	23	22	24	23	24	14	13	13	13
dar. Technikerschulen	2	2	1	2	2	3	3	3	4	4
Ingenieurschulen	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Zusammen	48	53	57	57	56	61	53	55	52	53
Schulen des Gesundheitswesens	-	-	-	-	-	-	10	11	13	12

Schulart	Schuljahr									
	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979
Berufsschulen	22	22	22	22	23	22	22	22	25	24
Berufsvorbereitungsjahr	-	-	-	6	10	12	18	20	15	21
Berufsaufbauschulen	5	12	10	11	11	8	9	10	9	9
Berufsfachschulen	16	18	19	17	18	16	16	17	37	17
Fachoberschulen	6	8	8	6	6	10	8	8	8	8
Fachgymnasien 1)	-	-	-	-	-	-	4	4	1	-
Fachschulen	15	12	11	12	12	14	14	14	18	17
dar. Technikerschulen	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ingenieurschulen 2)	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Zusammen	65	72	70	74	80	82	91	95	113	96
Schulen des Gesundheitswesens	14	15	15	14	16	18	10	12	13	11

Schulart	Schuljahr									
	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
Berufsschulen	24	23	22	23	24	23	24	25	25	24
Berufsvorbereitungsjahr	-	10	14	17	12	10	19	12	12	15
Berufsvorbereitungsjahr	21	15	12	16	16	16	14	14	15	17
Berufsaufbauschulen	9	9	9	7	4	4	4	4	4	4
Berufsfachschulen	27	29	34	20	20	20	19	19	18	18
Fachoberschulen	9	12	12	9	10	11	11	11	11	11
Fachschulen	15	16	11	8	7	7	8	7	7	10
Zusammen	105	114	114	100	93	91	99	92	92	99
Schulen des Gesundheitswesens	11	11	12	11	11	11	11	11	10	10

Schulart	Schuljahr									
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Berufsschulen 3)	25	26	26	26	26	26	26	26	25	24
Berufsvorbereitungsjahr	6	4	6	7	6	8	8	8	9	9
Berufsvorbereitungsjahr	17	6	6	5	4	3	3	3	3	3
Berufsaufbauschulen	4	4	3	2	1	1	1	1	1	1
Berufsfachschulen	18	17	16	16	16	16	17	18	18	18
dar. Berufskollegs	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fachoberschulen	11	11	13	13	14	14	13	14	13	13
Fachgymnasien	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Kollegschulen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Berufsober-/Techn. Oberschulen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fachschulen	10	13	8	8	8	8	8	8	8	5
Fachakademien/Berufsakademien	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Zusammen	91	81	78	77	75	76	76	78	77	73
Schulen des Gesundheitswesens	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10

1) Das Fachgymnasium wurde 1979 aufgelöst.
 2) Ab 1971 dem Hochschulbereich zugeordnet.

3) Ab 1996 Berufsschulen im dualen System, einschl. Berufsgrundbildungsjahr in kooperativer Form.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur, Berufliche Schulen, Fachserie 11, Reihe 2.

Berufliche Schulen

Einrichtungen nach Schularten 1949 bis 1999

Hamburg

Schuljahr	Schulart			
	Zusammen	Berufsschulen	Berufsfachschulen	Fachschulen
1949	118	31	70	17

Schulart	Schuljahr									
	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959
Berufsschulen	32	35	38	43	45	47	47	47	46	49
Berufsfachschulen	45	60	60	61	57	59	57	61	62	61
Fachschulen	22	27	25	27	27	27	27	27	57	59
dar. Technikerschulen	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2
Ingenieurschulen	-	-	2	2	3	3	3	3	3	3
Zusammen	99	122	125	133	132	136	134	138	168	172

Schulart	Schuljahr									
	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969
Berufsschulen	49	47	47	47	42	41	42	41	41	42
Berufsaufbauschulen	-	-	13	12	17	15	18	18	14	14
Berufsfachschulen	64	70	66	70	68	66	64	65	66	67
Fachschulen	58	59	57	57	60	71	24	26	26	31
dar. Technikerschulen	2	3	3	3	3	5	5	5	5	10
Ingenieurschulen	4	4	4	4	7	8	8	8	8	8
Zusammen	175	180	187	190	194	201	156	158	155	162
Schulen des Gesundheitswesens	-	-	-	-	-	-	38	42	42	46

Schulart	Schuljahr									
	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979
Berufsschulen	41	40	42	42	53	44	42	44	47	47
Berufsvorbereitungsjahr	-	-	-	-	-	15	-	16	-	-
Berufsgrundbildungsjahr	-	-	-	20	23	15	32	20	41	43
Berufsaufbauschulen	13	13	13	12	13	15	13	13	13	11
Berufsfachschulen	64	62	61	47	48	54	55	55	57	57
Fachhochschulen	11	16	19	25	25	26	21	21	23	23
Fachgymnasien	-	-	-	-	1	1	8	8	9	9
dar. Abendwirtschaftsgymnasien	-	-	-	-	-	1	1	1	1	1
Fachschulen	33	25	26	28	26	26	24	24	25	24
dar. Wirtschaftsakademien	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1
Zusammen	176	156	161	174	189	196	195	201	215	214
Schulen des Gesundheitswesens	48	52	46	49	52	51	62	43	40	41

Schulart	Schuljahr									
	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
Berufsschulen	47	48	46	45	45	45	46	43	43	47
Berufsvorbereitungsjahr	21	22	23	23	22	22	23	20	21	25
Berufsgrundbildungsjahr	24	24	26	26	26	26	26	21	14	15
Berufsaufbauschulen	11	12	11	11	10	8	6	8	7	8
Berufsfachschulen	58	62	50	51	52	54	59	58	51	56
Fachhochschulen	23	22	21	21	21	21	21	21	20	20
Fachgymnasien	9	9	9	9	9	10	12	12	12	12
dar. Abendwirtschaftsgymnasien	1	1	1	1	1	1	1	-	-	-
Fachschulen	25	27	27	28	25	25	26	26	22	26
dar. Wirtschaftsakademien	1	1	1	1	1	1	1	1	-	-
Zusammen	218	226	213	214	210	211	219	209	190	209
Schulen des Gesundheitswesens	39	40	38	38	40	39	38	37	35	36

Schulart	Schuljahr									
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Berufsschulen 2)	46	45	46	46	43	44	43	43	43	43
Berufsvorbereitungsjahr	25	27	23	26	27	28	41	42	42	45
Berufsgrundbildungsjahr	8	8	6	7	7	6	-	-	-	-
Berufsaufbauschulen 3)	5	5	5	4	2	2	1	1	-	-
Berufsfachschulen	45	44	42	41	41	42	42	42	45	47
dar. Berufskollegs	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fachhochschulen	20	22	22	26	31	24	23	18	24	20
Fachgymnasien	12	12	12	12	12	12	12	12	11	11
Kollegschulen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Berufsober-/Techn. Oberschulen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fachschulen	20	23	26	23	25	22	23	19	20	20
Fachakademien/Berufsakademien	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Zusammen	181	186	182	185	188	180	185	177	185	186
Schulen des Gesundheitswesens	39	38	39	41	39	38	38	36	34	35

1) Ab 1971 dem Hochschulbereich zugeordnet.

2) Ab 1996 Berufsschulen im dualen System, einschl. Berufsgrundbildungsjahr

in kooperativer Form.

3) Ab 1998 Schulart nicht mehr vorhanden.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur, Berufliche Schulen, Fachserie 11, Reihe 2.

Berufliche Schulen

Einrichtungen nach Schularten 1949 bis 1999

Hessen

Schuljahr	Schulart			
	Zusammen	Berufsschulen	Berufsfachschulen	Fachschulen
1949	203	107	52	44

Schulart	Schuljahr									
	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959
Berufsschulen 1)	580	95	104	100	100	101	103	108	106	105
Berufsfachschulen	59	63	60	63	64	70	75	78	83	83
Fachschulen	97	119	173	167	162	159	163	166	166	174
dar. Technikerschulen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4
Ingenieurschulen	-	-	4	4	4	9	9	9	9	9
Zusammen	736	277	341	334	330	339	350	361	364	371
Schulen des Gesundheitswesens	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Schulart	Schuljahr									
	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969
Berufsschulen	104	104	105	110	108	111	111	113	112	119
Berufsaufbauschulen	-	-	52	60	64	69	74	71	70	71
Berufsfachschulen	87	89	96	100	99	108	181	231	240	244
Fachoberschulen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	22
Fachschulen	186	191	201	221	201	219	117	88	91	93
dar. Technikerschulen	8	9	12	13	16	13	13	15	17	20
Ingenieurschulen	9	10	11	12	15	17	18	19	21	21
Zusammen	386	394	465	503	487	524	501	522	534	570
Schulen des Gesundheitswesens	-	-	-	-	-	-	113	125	137	141

Schulart	Schuljahr									
	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979
Berufsschulen	110	111	113	113	114	115	111	111	140	144
Berufsgrundbildungsjahr	-	-	-	6	15	29	45	60	104	119
Berufsaufbauschulen	69	64	59	54	51	48	41	34	31	27
Berufsfachschulen	221	224	222	123	124	126	121	119	119	120
Fachoberschulen	38	72	83	82	92	94	65	69	69	70
Fachgymnasien	26	-	-	-	-	-	32	34	36	33
Fachschulen	89	78	86	91	93	104	101	96	97	94
dar. Technikerschulen	23	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ingenieurschulen 2)	19	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Zusammen	572	549	563	469	489	516	516	523	596	607
Schulen des Gesundheitswesens	146	156	166	174	167	169	175	166	164	166

Schulart	Schuljahr									
	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
Berufsschulen	112	116	114	113	116	117	118	117	119	119
Berufsvorbereitungsjahr	68	65	68	69	70	70	72	72	71	70
Berufsgrundbildungsjahr	87	129	130	129	128	135	135	135	132	121
Berufsaufbauschulen	26	28	27	23	20	17	16	17	17	16
Berufsfachschulen	120	119	120	120	121	119	117	116	114	113
Fachoberschulen	72	72	74	73	73	75	75	77	80	81
Fachgymnasien	34	37	38	38	38	38	40	43	44	44
Fachschulen	95	91	93	93	91	83	100	99	102	106
Zusammen	614	657	664	658	657	654	673	676	679	670
Schulen des Gesundheitswesens	164	162	160	175	174	178	178	172	169	-

Schulart	Schuljahr									
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Berufsschulen 4)	119	119	119	119	119	118	117	117	117	118
Berufsvorbereitungsjahr	70	71	72	75	79	79	79	81	82	83
Berufsgrundbildungsjahr	122	115	112	110	109	104	72	76	77	79
Berufsaufbauschulen	15	14	14	13	13	9	9	8	8	8
Berufsfachschulen	111	113	112	114	116	118	116	117	118	119
dar. Berufskollegs	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fachoberschulen	82	84	83	85	84	85	85	85	86	86
Fachgymnasien	45	45	46	46	47	48	49	49	49	49
Kollegs	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Berufsober-/Techn. Oberschulen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fachschulen	107	103	105	106	107	112	112	108	109	111
Fachakademien/Berufsakademie	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Zusammen	671	664	663	668	674	673	639	641	646	653
Schulen des Gesundheitswesens	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

1) 1950 wurden in den land-, forstwirtschaftlichen und gärtnerischen
 Berufsschulen vorwiegend Einzelklassen gezählt.
 2) Ab 1971 dem Hochschulbereich zugeordnet.

3) Die Erhebung wurde 1989 eingestellt.
 4) Ab 1996 Berufsschulen im dualen System, einschl. Berufsgrund-
 bildungsjahr in kooperativer Form.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur, Berufliche Schulen, Fachserie 11, Reihe 2.

Berufliche Schulen

Einrichtungen nach Schularten 1949 bis 1999

Niedersachsen

Schuljahr	Schulart			
	Zusammen	Berufsschulen	Berufsfachschulen	Fachschulen
1949	507	226	100	181

Schulart	Schuljahr									
	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959
Berufsschulen	227	212	214	220	200	204	213	223	219	204
Berufsfachschulen	117	115	124	126	125	141	152	184	207	237
Fachschulen 1)	197	200	193	203	183	188	197	186	197	203
dar. Technikerschulen	-	-	-	-	-	-	-	-	13	15
Ingenieurschulen	-	-	5	2	2	8	8	8	8	8
Zusammen	541	527	536	551	510	541	570	601	631	652

Schulart	Schuljahr									
	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969
Berufsschulen	199	195	193	192	192	190	192	188	187	185
Berufsaufbauschulen	-	-	100	96	100	99	96	96	97	93
Berufsfachschulen	270	281	169	244	252	264	270	283	283	294
Fachoberschulen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	20
Fachschulen 1)	208	212	215	211	217	202	198	192	185	172
dar. Technikerschulen	17	18	27	30	32	36	40	37	39	41
Ingenieurschulen	8	8	9	11	13	14	14	14	14	14
Zusammen	685	696	686	754	774	769	768	773	766	778
Schulen des Gesundheitswesens	-	-	-	142	139	137	149	208	211	219

Schulart	Schuljahr									
	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979
Berufsschulen	183	177	167	160	149	145	142	145	144	143
Berufsvorbereitungsjahr	-	-	-	42	48	62	67	70	75	106
Berufsaufbauschulen	93	100	93	88	85	79	68	63	56	54
Berufsfachschulen	300	309	334	336	451	515	586	649	672	640
Fachoberschulen	32	87	100	115	131	191	123	121	118	120
Fachgymnasien	34	-	-	-	-	-	75	80	82	88
Fachschulen	164	149	149	158	171	165	172	157	153	151
dar. Technikerschulen	42	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ingenieurschulen 2)	14	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Zusammen	820	822	843	899	1 035	1 157	1 233	1 285	1 300	1 302
Schulen des Gesundheitswesens	219	213	233	234	233	238	235	229	214	230

Schulart	Schuljahr									
	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
Berufsschulen	142	139	136	141	140	140	143	139	139	138
Berufsvorbereitungsjahr	-	112	103	104	105	107	103	104	101	100
Berufsaufbauschulen	225	118	117	120	119	121	118	118	120	120
Berufsfachschulen	56	53	53	46	42	40	35	32	27	28
Fachoberschulen	538	551	568	608	624	185	184	183	181	181
Fachgymnasien	126	125	130	139	137	105	104	105	107	110
Fachschulen	89	87	88	88	90	62	63	64	64	64
Fachakademien/Berufsakademien	151	146	153	182	180	100	101	106	109	112
Zusammen	1 327	1 331	1 348	1 428	1 437	860	851	851	848	855
Schulen des Gesundheitswesens	219	232	221	222	228	242	241	240	239	250

Schulart	Schuljahr									
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Berufsschulen 4)	138	138	138	136	136	137	140	141	142	142
Berufsvorbereitungsjahr	100	102	101	99	100	99	101	102	102	103
Berufsaufbauschulen	120	118	118	182	195	194	102	100	101	101
Berufsfachschulen	28	28	24	19	12	8	5	2	2	1
dar. Berufskollegs	180	180	186	186	187	177	180	186	188	189
Fachoberschulen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fachgymnasien	110	111	111	112	112	112	113	116	117	116
Kollegs	65	66	69	71	75	77	80	81	82	82
Berufsober-/Techn. Oberschulen	-	-	-	-	-	-	-	8	10	8
Fachschulen	111	111	169	173	168	167	170	173	171	170
Fachakademien/Berufsakademien	5	5	5	-	-	-	-	-	-	-
Zusammen	857	859	921	978	985	971	891	909	915	912
Schulen des Gesundheitswesens	263	276	208	213	215	211	208	206	203	203

1) Von 1957 - 1962 ohne Schulen des Gesundheitswesens.

2) Ab 1971 dem Hochschulbereich zugeordnet.

3) Einschl. Berufsvorbereitungsjahr, das bisher bei den Berufsfachschulen nachgewiesen wurde.

4) Ab 1996 Berufsschulen im dualen System, einschl. Berufsgrund-

bildungsjahr in kooperativer Form.

5) Ab 1993 erfolgt der Nachweis beim Hochschulbereich.

6) Ab 1992 ohne Einrichtung für Gesundheitsdienstberufe, die den Berufsfachschulen und Fachschulen zugeordnet wurden.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur, Berufliche Schulen, Fachserie 11, Reihe 2.

Berufliche Schulen

Einrichtungen nach Schularten 1949 bis 1999

Nordrhein-Westfalen

Schuljahr	Schulart			
	Zusammen	Berufsschulen	Berufsfachschulen	Fachschulen
1949	836	431	174	231

Schulart	Schuljahr									
	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959
Berufsschulen	569	594	582	579	573	561	526	451	438	410
Berufsaufbauschulen	222	227	218	236	228	227	216	265	356	365
Fachschulen	460	465	474	466	479	475	504	474	522	539
dar. Technikerschulen	-	-	-	-	-	-	-	-	17	13
Ingenieurschulen	-	-	14	14	14	23	22	21	24	25
Zusammen	1 251	1 286	1 288	1 295	1 294	1 286	1 268	1 211	1 340	1 339

Schulart	Schuljahr									
	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969
Berufsschulen	398	367	376	364	361	357	359	353	357	341
Berufsaufbauschulen	-	-	157	163	206	225	232	227	259	148
Berufsfachschulen	376	382	406	433	456	504	567	594	711	724
Fachschulen	542	547	596	629	642	684	325	312	325	334
dar. Technikerschulen	13	13	30	33	39	42	52	57	64	67
Ingenieurschulen	25	25	27	30	38	39	41	41	42	42
Zusammen	1 341	1 321	1 562	1 619	1 703	1 809	1 524	1 527	1 694	2 037
Schulen des Gesundheitswesens	-	-	-	-	-	-	428	480	512	526

Schulart	Schuljahr									
	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979
Berufsschulen	346	257	214	312	302	301	303	304	307	303
Berufsgrundbildungsjahr	-	59	95	117	140	177	234	248	388	415
Berufsaufbauschulen	74	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Berufsfachschulen	724	727	742	731	656	615	345	348	348	342
Fachoberschulen	538	571	254	275	276	279	255	251	246	246
Kollegschulen	-	-	-	-	-	-	-	1	4	7
Fachschulen 1)	360	323	346	343	340	176	171	149	143	142
dar. Technikerschulen	72	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ingenieurschulen 2)	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Zusammen	2 082	1 937	1 851	1 778	1 714	1 548	1 308	1 301	1 436	1 455
Schulen des Gesundheitswesens	537	540	538	559	569	539	636	604	576	568

Schulart	Schuljahr									
	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
Berufsschulen	302	288	298	301	300	301	289	290	290	286
Berufsvorbereitungsjahr	211	201	200	197	188	180	132	121	101	96
Berufsgrundbildungsjahr	202	208	211	209	220	214	211	205	194	177
Berufsaufbauschulen	108	124	117	91	59	34	25	15	7	5
Berufsfachschulen	337	335	326	326	325	325	321	318	315	307
Fachoberschulen	239	241	241	234	228	221	218	215	217	211
Kollegschulen	13	17	19	22	23	23	25	25	25	27
Fachschulen	149	150	148	146	146	146	151	151	165	169
Zusammen	1 561	1 574	1 560	1 526	1 489	1 444	1 372	1 350	1 314	1 278
Schulen des Gesundheitswesens	556	560	562	555	551	567	570	573	492	511

Schulart	Schuljahr									
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Berufsschulen 3)	281	277	270	265	261	262	262	266	264	264
Berufsvorbereitungsjahr	101	92	86	88	94	94	96	109	113	117
Berufsgrundbildungsjahr	170	138	129	129	124	121	136	143	147	154
Berufsaufbauschulen 4)	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Berufsfachschulen 5)	288	284	276	262	244	243	242	242	242	245
dar. Berufskollegs	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fachoberschulen	209	204	203	195	184	179	175	166	160	160
Fachgymnasien	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Kollegschulen	30	33	36	39	41	43	43	43	43	43
Berufsober-/Techn. Oberschulen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fachschulen 6)	184	193	197	201	237	241	245	242	235	234
Fachakademien/Berufsakademie	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Zusammen	1 265	1 221	1 197	1 179	1 185	1 183	1 199	1 211	1 204	1 217
Schulen des Gesundheitswesens	539	575	609	636	650	650	662	643	656	647

1) Die Abnahme gegenüber 1974 ist auf die Umwandlung der Fachschulen für Sozialpädagogik in Berufsfachschulen zurückzuführen.
2) Ab 1971 dem Hochschulbereich zugeordnet.
3) Ab 1996 Berufsschulen im dualen System, einschl. Berufsgrundbildungsjahr in kooperativer Form.

4) Die Schulen wurden 1991 aufgelöst.
5) Ab 1994 ohne Fachschulen für Sozialpädagogik, die den Fachschulen zugeordnet wurden.
6) Ab 1994 einschl. Fachschulen für Sozialpädagogik.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur, Berufliche Schulen, Fachserie 11, Reihe 2.

Berufliche Schulen

Einrichtungen nach Schularten 1949 bis 1999

Rheinland-Pfalz

Schuljahr	Schulart			
	Zusammen	Berufsschulen	Berufsfachschulen	Fachschulen
1949	176	77	21	78

Schulart	Schuljahr									
	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959
Berufsschulen	70	76	76	84	84	83	84	84	84	81
Berufsfachschulen	41	54	58	63	69	70	70	64	69	74
Fachschulen	83	120	127	137	141	139	144	150	155	155
dar. Technikerschulen	-	-	-	-	-	-	-	-	4	5
Ingenieurschulen	-	-	1	2	2	5	7	7	7	8
Zusammen	194	250	262	286	296	297	305	305	315	318

Schulart	Schuljahr									
	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969
Berufsschulen	79	85	84	84	81	80	80	81	82	80
Berufsaufbauschulen	-	-	22	24	24	30	34	40	43	46
Berufsfachschulen	74	118	122	126	130	137	140	156	168	184
Fachoberschulen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	24
Fachschulen	156	162	167	163	176	181	86	81	78	74
dar. Technikerschulen	6	11	10	10	15	16	17	15	15	16
Ingenieurschulen	8	8	8	8	8	8	10	10	10	8
Zusammen	317	373	403	405	419	436	350	368	381	418
Schulen des Gesundheitswesens	-	-	-	-	-	-	82	100	107	103

Schulart	Schuljahr									
	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979
Berufsschulen	78	41	35	77	76	97	90	85	86	90
Berufsvorbereitungsjahr	-	37	42	43	69	-	87	101	76	78
Berufsaufbauschulen	52	56	58	60	65	64	59	56	50	45
Berufsfachschulen	179	171	177	169	188	194	194	191	196	216
Fachoberschulen	33	47	60	77	83	84	70	65	62	73
Fachgymnasien	8	-	-	-	-	-	15	14	14	15
Fachschulen	77	74	71	84	83	94	98	86	99	123
dar. Technikerschulen	17	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ingenieurschulen 1)	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Zusammen	435	426	443	510	564	533	613	598	583	640
Schulen des Gesundheitswesens	112	112	116	119	125	121	133	124	120	118

Schulart	Schuljahr									
	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
Berufsschulen	85	88	105	99	97	97	97	87	87	83
Berufsvorbereitungsjahr	-	-	-	7	8	9	8	8	9	8
Berufsvorbereitungsjahr	75	214	118	111	111	109	113	75	72	72
Berufsaufbauschulen	49	47	46	36	35	34	30	29	27	27
Berufsfachschulen	219	212	229	104	106	106	84	82	81	81
Fachoberschulen	73	78	69	53	53	53	50	52	53	56
Fachgymnasien	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
Fachschulen	127	130	129	62	63	67	64	66	70	71
Zusammen	643	784	711	487	488	490	461	414	414	413
Schulen des Gesundheitswesens	118	124	125	126	116	116	107	105	109	104

Schulart	Schuljahr									
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Berufsschulen 2)	80	81	84	76	76	76	76	76	76	75
Berufsvorbereitungsjahr	45	46	46	47	47	49	54	54	53	53
Berufsvorbereitungsjahr	89	64	63	64	64	66	57	61	63	64
Berufsaufbauschulen 3)	27	26	20	20	17	13	10	7	2	-
Berufsfachschulen	81	77	77	77	76	76	75	75	76	75
dar. Berufskollegs	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fachoberschulen	57	55	56	55	53	54	52	51	50	51
Fachgymnasien	16	16	16	16	16	19	19	20	21	22
Kollegs	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Berufsober-/Techn. Oberschulen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fachschulen	76	77	80	81	82	80	81	80	80	80
Fachakademien/Berufsakademie	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Zusammen	471	442	442	436	431	433	424	424	421	420
Schulen des Gesundheitswesens	104	110	111	109	108	111	119	107	106	107

1) Ab 1971 dem Hochschulbereich zugeordnet.
2) Ab 1996 Berufsschulen im dualen System, einschl.

Berufsvorbereitungsjahr in kooperativer Form.
3) Ab 1999 Schulart nicht mehr vorhanden.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur, Berufliche Schulen, Fachserie 11, Reihe 2.

Berufliche Schulen

Einrichtungen nach Schularten 1949 bis 1999

Saarland

Schuljahr	Schulart			
	Zusammen	Berufsschulen	Berufsfachschulen	Fachschulen
1949	-	-	-	-

Schulart	Schuljahr									
	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959
Berufsschulen	-	-	-	-	-	-	-	39	39	39
Berufsfachschulen	-	-	-	-	-	-	-	33	26	37
Fachschulen	-	-	-	-	-	-	-	14	16	43
dar. Technikerschulen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6
Ingenieurschulen	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1
Zusammen	-	-	-	-	-	-	-	87	82	120

Schulart	Schuljahr									
	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969
Berufsschulen	37	37	36	36	35	35	33	43	43	43
Berufsaufbauschulen	-	-	14	16	19	23	26	25	24	24
Berufsfachschulen	29	34	36	36	40	51	59	64	73	77
Fachoberschulen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9
Fachschulen	41	42	43	44	41	42	16	14	18	20
dar. Technikerschulen	6	6	6	7	7	7	7	7	7	9
dar. Bergingenieurschule	-	-	-	-	1	1	1	1	1	1
Ingenieurschulen	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2
Zusammen	108	114	130	133	137	153	136	148	160	175
Schulen des Gesundheitswesens	-	-	-	-	-	-	37	36	35	32

Schulart	Schuljahr									
	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979
Berufsschulen	43	43	44	44	43	44	43	43	41	42
Berufsgrundbildungsjahr	-	-	-	5	9	62	63	64	38	39
Berufsaufbauschulen	25	25	25	26	26	26	26	26	25	24
Berufsfachschulen 1)	86	90	94	90	89	50	51	52	77	78
Fachoberschulen	13	16	18	17	18	18	18	18	18	18
Fachschulen	20	19	19	23	23	27	24	24	20	23
dar. Technikerschulen	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-
dar. Bergingenieurschule	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Ingenieurschulen 2)	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Zusammen	189	193	200	205	208	227	225	227	219	224
Schulen des Gesundheitswesens	36	36	39	38	39	39	40	37	37	36

Schulart	Schuljahr									
	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
Berufsschulen	42	42	44	45	42	42	42	41	43	43
Berufsvorbereitungsjahr	-	25	24	14	14	14	18	20	20	18
Berufsgrundbildungsjahr	42	55	61	48	46	46	50	59	61	51
Berufsaufbauschulen	23	22	20	19	19	15	13	11	11	10
Berufsfachschulen	81	58	58	57	53	53	52	53	54	52
Fachoberschulen	18	21	23	25	25	25	26	26	28	28
Fachschulen	22	20	22	22	22	22	22	21	21	22
dar. Bergingenieurschule	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Zusammen	228	243	252	230	221	217	223	231	238	224
Schulen des Gesundheitswesens	37	38	40	39	40	41	43	42	44	42

Schulart	Schuljahr									
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Berufsschulen 3)	43	42	40	38	39	39	50	50	50	48
Berufsvorbereitungsjahr	14	14	14	14	14	14	14	15	14	14
Berufsgrundbildungsjahr	48	49	35	34	35	36	26	27	27	28 r
Berufsaufbauschulen	9	8	6	6	4	2	1	1	1	1
Berufsfachschulen	54	55	55	53	53	52	52	52	50	50
dar. Berufskollegs	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fachoberschulen	28	29	29	30	30	29	29	29	29	29
Fachgymnasien	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Kollegschulen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Berufsober-/Techn. Oberschulen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fachschulen	21	22	22	22	22	21	23	22	21	19
Fachakademien/Berufsakademie	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Zusammen	217	219	201	197	197	193	195	196	192	189 r
Schulen des Gesundheitswesens	42	42	42	42	43	43	45	43	43	44

1) Ab 1975 wurde das Berufsgrundbildungsjahr der Berufsfachschulen den
 Berufsschulen in Vollzeitform (Berufsgrundbildungsjahr) zugeordnet.
 2) Ab 1971 dem Hochschulbereich zugeordnet.

3) Ab 1996 Berufsschulen im dualen System, einschl. Berufs-
 grundbildungsjahr in kooperativer Form.
 r Berichtigte Zahl.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur, Berufliche Schulen, Fachserie 11, Reihe 2.

Berufliche Schulen

Einrichtungen nach Schularten 1949 bis 1999

Schleswig-Holstein

Schuljahr	Schulart			
	Zusammen	Berufsschulen	Berufsfachschulen	Fachschulen
1949	171	53	49	69

Schulart	Schuljahr									
	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959
Berufsschulen	52	48	48	52	53	57	59	61	59	59
Berufsfachschulen	35	42	47	44	52	60	65	70	68	74
Fachschulen	82	82	83	88	88	85	90	90	104	106
dar. Technikerschulen	-	-	-	-	-	-	-	-	6	6
Ingenieurschulen	-	-	1	1	2	6	6	6	6	6
Zusammen	169	172	179	185	195	208	220	227	237	245

Schulart	Schuljahr									
	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969
Berufsschulen	57	58	59	59	58	58	59	57	56	56
Berufsaufbauschulen	-	-	42	81	21	24	24	24	24	25
Berufsfachschulen	71	69	67	66	64	64	61	71	82	95
Fachschulen	107	109	109	109	108	111	74	80	78	79
dar. Technikerschulen	6	6	5	5	5	6	7	8	8	9
Ingenieurschulen	6	6	7	7	7	7	8	8	8	8
Zusammen	241	242	284	322	258	264	226	240	248	270
Schulen des Gesundheitswesens	-	-	-	-	-	-	48	51	53	54

Schulart	Schuljahr									
	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979
Berufsschulen	54	53	53	54	54	54	55	32	32	34
Berufsvorbereitungsjahr	-	-	-	-	8	9	4	-	-	-
Berufsgrundbildungsjahr	-	12	11	15	28	30	25	33	71	79
Berufsaufbauschulen	26	25	25	22	19	17	18	15	14	12
Berufsfachschulen	99	99	103	104	97	103	100	115	111	119
Fachhochschulen	-	-	-	-	-	-	-	11	11	12
Fachgymnasien 1)	14	29	30	30	29	29	29	29	29	29
Fachschulen	71	69	67	65	63	63	65	66	62	62
dar. Technikerschulen	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fachakademien/Berufsakademie	-	-	-	-	1	1	1	1	1	1
Ingenieurschulen 2)	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Zusammen	272	287	289	290	299	306	295	302	331	348
Schulen des Gesundheitswesens	51	59	58	56	62	59	59	55	58	55

Schulart	Schuljahr									
	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
Berufsschulen 3)	34	36	37	41	41	42	40	40	40	40
Berufsvorbereitungsjahr	30	33	35	22	35	23	23	23	22	21
Berufsgrundbildungsjahr	64	70	74	50	80	50	30	31	32	30
Berufsaufbauschulen	12	12	12	12	11	10	12	13	12	12
Berufsfachschulen	123	126	128	127	127	130	130	130	127	129
Fachhochschulen	14	16	17	19	19	20	21	24	29	32
Fachgymnasien	29	29	29	29	29	29	29	29	29	30
Fachschulen	64	54	54	55	55	51	55	57	55	55
Fachakademien/Berufsakademie	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Zusammen	371	377	387	356	398	356	341	348	347	350
Schulen des Gesundheitswesens	54	57	54	55	59	61	59	61	63	60

Schulart	Schuljahr									
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Berufsschulen 3) 4)	40	40	40	40	40	39	39	39	39	40
Berufsvorbereitungsjahr	21	21	19	18	19	20	21	20	20	-
Berufsgrundbildungsjahr	24	22	23	23	19	16	13	11	13	1
Berufsaufbauschulen 5)	12	11	11	10	9	7	2	-	-	-
Berufsfachschulen	129	126	123	122	132	129	129	127	128	128
dar. Berufskollegs	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fachhochschulen	34	35	37	36	36	35	35	33	32	33
Fachgymnasien	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Kollegschulen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Berufsober-/Techn. Oberschulen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fachschulen	59	58	60	60	58	57	55	52	48	50 r
Fachakademien/Berufsakademie	1	1	1	1	1	1	-	-	-	-
Zusammen	350	344	344	340	344	334	324	312	310	282 r
Schulen des Gesundheitswesens	65	68	65	66	66	63	64	66	62	61

2) Ab 1971 dem Hochschulbereich zugeordnet.
 3) Ab 1986 einschl. Berufsgrundbildungsjahr in kooperativer Form, ab 1996 Berufsschulen im dualen System einschl. Berufsgrundbildungsjahr in kooperativer Form.
 4) 1999 geänderte Zählweise des Statistischen Landesamtes; einschl.

Berufsvorbereitungs- und Berufsgrundbildungsjahr, mit Ausnahme 1 privaten Schule.
 5) Ab 1997 Schulart nicht mehr vorhanden.
 6) Ab 1996 wurden die Berufsakademien dem Hochschulbereich zugeordnet.
 r Berichtete Zahl.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur, Berufliche Schulen, Fachserie 11, Reihe 2.

Tab. 2.12: Schüler an beruflichen Schulen nach Schularten und Geschlecht, 1949–2001

Jahr	Schüler insgesamt		davon															
			Berufsausbildung im Dualen System				Berufsvorbildung				Berufsausbildung in beruflichen Vollzeitschulen						Berufliche Sekundarstufen	
			Berufsschulen		Berufsgrundbildungs-jahr		Berufsvorbereitungs-jahr		Berufsfachschulen		Fachschulen, Fachakademien		Schulen des Gesundheitswesens		Berufsaufbau-schulen (Sek. I)		Berufliche Ober-schulen (Sek. II)	
	insges.	weibl.	insges.	weibl.	insges.	weibl.	insges.	weibl.	insges.	weibl.	insges.	weibl.	insges.	weibl.	insges.	weibl.	insges.	weibl.
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Früheres Bundesgebiet																		
1949	1.521.725	615.400	1.372.564	546.953					62.544	43.972	86.617	24.475						
1950	1.899.875	805.179	1.699.229	706.288					88.173	64.895	112.473	33.996						
1951	2.101.637	916.999	1.877.891	802.354					105.441	77.535	118.305	37.110						
1952	2.299.100	1.014.970	2.053.775	885.503					118.824	88.061	126.501	41.406						
1953	2.390.574	1.061.564	2.126.979	923.308					129.510	94.246	134.085	44.010						
1954	2.527.089	1.129.317	2.244.293	979.391					144.598	104.519	138.198	45.407						
1955	2.603.504	1.171.581	2.301.873	1.010.844					155.694	112.018	145.937	48.719						
1956	2.584.016	1.162.123	2.269.275	996.535					155.607	111.458	159.134	54.130						
1957	2.445.052	1.106.448	2.131.100	934.773					160.286	116.692	153.666	54.983						
1958	2.355.635	1.064.229	2.009.017	884.852					162.642	117.058	183.976	62.320						
1959	2.169.857	981.851	1.830.187	808.396					154.281	108.733	185.389	64.992						
1960	1.986.841	893.796	1.661.911	732.301					139.160	95.250	185.770	66.245						
1961	1.404.781	618.680	1.135.695	493.685					109.500	73.775	159.586	51.220						
1962	1.943.345	860.160	1.614.035	706.656					132.298	86.630	197.012	66.874						
1963	2.085.882	912.472	1.699.002	752.654					142.286	91.776	194.558	65.908			50.036	2.134		
1964	2.148.029	942.182	1.741.889	769.115					153.752	97.552	203.075	71.181			49.313	4.334		
1965	2.207.119	970.530	1.780.044	784.886					167.546	105.961	206.530	74.064			52.999	5.619		
1966	2.192.257	960.514	1.747.444	766.599					176.095	109.551	170.395	39.529	42.043	37.957	56.280	6.878		
1967	2.257.177	1.000.657	1.780.205	785.618					199.222	123.792	171.086	40.729	49.135	43.966	57.529	6.552		
1968	2.248.850	996.590	1.754.765	773.338					204.111	125.351	176.215	42.313	53.719	47.720	60.040	7.868		
1969	2.155.303	938.112	1.631.920	705.993					203.630	123.919	189.283	45.099	58.096	51.647	51.625	8.142	20.749	3.312
1970	2.173.645	916.606	1.599.840	670.844					205.022	124.384	207.995	47.711	61.433	54.248	40.382	7.464	58.973	11.955
1971	2.097.529	914.167	1.573.519	658.010	2.994	1.522			216.850	131.401	115.040	39.316	65.165	56.984	37.756	6.371	86.205	20.563
1972	2.188.891	955.894	1.614.554	671.499	4.646	2.365			236.680	145.815	122.747	44.141	67.823	58.508	36.775	6.897	105.666	26.669
1973	2.242.647	981.747	1.630.341	666.558	11.665	4.731	1.394	644	252.068	160.445	124.486	49.030	73.209	62.033	34.260	7.241	115.224	31.065
1974	2.279.199	1.004.985	1.628.592	658.539	14.938	6.751	2.170	855	272.471	175.099	130.835	55.989	80.995	68.046	31.681	6.846	117.517	32.860
1975	2.286.225	1.015.752	1.607.482	644.951	21.987	9.331	6.499	3.183	298.573	197.951	116.703	45.074	88.520	73.799	27.786	6.515	118.675	34.948
1976	2.239.460	1.007.282	1.585.149	633.305	27.532	12.625	16.779	9.807	279.205	189.446	91.754	38.389	94.619	79.849	22.588	5.576	121.834	38.285
1977	2.299.248	1.041.980	1.642.971	654.822	35.992	17.315	21.809	12.391	293.481	199.457	78.815	37.321	92.220	78.342	18.267	4.708	115.693	37.624

Tab. 2.12: Schüler an beruflichen Schulen nach Schularten und Geschlecht, 1949–2001

Jahr	Schüler insgesamt		davon															
			Berufsausbildung im Dualen System	Berufsvorbildung				Berufsausbildung in beruflichen Vollzeitschulen						Berufliche Sekundarstufen				
				Berufsschulen		Berufs- grundbildungs- jahr		Berufs- vorbereitungs- jahr		Berufsfach- schulen		Fachschulen, Fachakademien		Schulen des Gesundheits- wesens		Berufsaufbau- schulen (Sek. I)		Berufliche Oberschulen (Sek. II)
	insges.	weibl.	insges.	weibl.	insges.	weibl.	insges.	weibl.	insges.	weibl.	insges.	weibl.	insges.	weibl.	insges.	weibl.	insges.	weibl.
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Früheres Bundesgebiet																		
1978	2.438.166	1.114.246	1.731.248	700.050	49.320	16.641	35.402	18.794	321.422	219.080	82.219	39.371	91.353	78.331	16.115	4.095	111.087	37.884
1979	2.582.641	1.171.632	1.820.322	733.195	68.291	24.630	33.818	16.452	339.196	227.992	88.000	40.450	93.694	80.446	17.606	5.849	121.714	42.618
1980	2.668.715	1.199.859	1.861.031	746.092	75.109	26.814	33.514	13.462	352.029	233.418	94.971	41.762	96.660	83.130	21.712	6.543	133.689	48.638
1981	2.694.477	1.212.778	1.824.072	731.299	89.601	32.588	33.143	12.965	370.707	243.172	102.672	43.650	101.073	86.954	22.794	6.781	150.415	55.369
1982	2.700.625	1.226.718	1.791.016	721.278	93.191	34.037	30.727	12.046	398.418	262.431	102.912	43.621	104.236	89.634	20.912	6.091	159.213	57.580
1983	2.718.404	1.245.844	1.813.333	733.799	86.110	30.329	42.163	19.402	405.590	269.013	99.324	42.993	106.152	91.373	15.672	4.658	150.060	54.277
1984	2.762.473	1.277.675	1.879.244	771.045	86.195	31.545	38.160	17.399	399.119	265.261	98.803	43.343	108.772	93.833	12.165	3.940	140.015	51.309
1985	2.776.435	1.294.631	1.911.524	797.565	79.169	29.463	33.920	15.470	392.477	258.171	102.156	44.434	111.660	96.475	9.818	3.127	135.711	49.926
1986	2.711.431	1.268.364	1.857.239	792.476	87.109	31.651	27.791	12.466	318.640	219.339	101.273	40.319	111.182	96.186	8.132	2.120	200.065	73.807
1987	2.617.366	1.226.508	1.773.117	768.652	86.949	29.987	25.309	11.014	301.837	204.218	107.583	40.983	109.469	94.564	9.657	2.899	203.445	74.191
1988	2.507.540	1.180.176	1.674.200	739.785	87.324	29.248	24.776	10.474	285.254	189.182	114.295	41.243	107.143	91.998	8.709	2.613	205.839	75.633
1989	2.352.711	1.096.867	1.554.544	687.405	81.930	28.143	23.881	9.992	262.206	170.291	118.175	40.212	96.604	82.361	8.207	2.435	207.164	76.028
1990	2.258.091	1.040.966	1.469.413	644.251	83.676	26.941	25.571	10.718	245.606	157.167	122.783	40.390	96.959	81.694	7.825	2.337	206.258	77.468
1991	2.221.519	1.017.662	1.421.631	620.682	83.495	25.362	26.134	10.533	241.998	153.475	127.757	41.948	101.355	84.193	7.832	2.337	211.317	79.132
Heutiges Bundesgebiet																		
1992	2.576.011	1.160.424	1.678.774	698.490	80.522	24.235	37.156	14.355	263.592	170.799	170.259	70.204	106.608	87.152	6.564	2.124	232.536	93.065
1993	2.558.955	1.155.906	1.613.715	669.515	95.223	27.802	46.464	17.416	285.478	186.895	162.116	65.400	110.529	88.458	5.615	1.738	239.815	98.682
1994	2.543.659	1.158.363	1.563.871	642.661	98.106	28.738	51.734	19.594	295.019	189.395	166.216	78.481	116.465	92.001	4.741	1.618	247.507	105.875
1995	2.560.339	1.177.453	1.556.365	634.546	101.234	29.667	55.512	21.099	306.681	197.882	160.581	83.181	125.134	97.843	3.688	1.372	251.144	111.863
1996	2.614.273	1.216.334	1.625.426	654.809	39.966	11.680	65.198	24.586	330.020	214.247	159.119	86.808	134.689	105.225	2.851	1.017	257.004	117.962
1997	2.672.262	1.249.351	1.652.452	667.050	40.229	11.766	66.364	24.743	366.648	238.735	155.761	87.676	122.365	95.375	2.551	937	265.892	123.069
1998	2.721.765	1.278.850	1.683.478	682.643	40.856	12.260	66.806	25.353	383.231	248.863	150.254	86.431	120.847	95.442	2.158	866	274.135	126.992
1999	2.772.241	1.300.841	1.723.166	701.982	39.677	11.936	68.606	26.063	391.943	250.374	146.448	84.692	115.791	93.036	1.864	689	284.746	132.069
2000	2.794.788	1.310.518	1.796.903	735.877	41.236	12.591	72.787	27.799	415.310	259.089	149.468	83.877	112.951	92.111	640	176	205.313	98.998
2001	2.805.953	1.309.449	1.784.368	731.220	40.495	12.039	75.810	29.314	425.371	258.757	154.517	84.346	111.778	91.627	705	179	212.909	101.962

Tab. 2.51: Schüler nach beruflichen Schularten, 1949–2001, in Prozent

Jahr	Schüler insgesamt	davon							
		Berufsausbildung im Dualen System	Berufsvorbildung		Berufsausbildung in beruflichen Vollzeitschulen			Berufliche Sekundarstufen	
			Berufsschulen	Berufsgrundbildungsjahr	Berufsvorbereitungsjahr	Berufsfachschulen	Fachschulen, Fachakademien	Schulen des Gesundheitswesens	Berufsaufbauschulen (Sek. I) Berufliche Oberschulen (Sek. II)
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Früheres Bundesgebiet									
1949	100,0	90,2			4,1	5,7			
1950	100,0	89,4			4,6	5,9			
1951	100,0	89,4			5,0	5,6			
1952	100,0	89,3			5,2	5,5			
1953	100,0	89,0			5,4	5,6			
1954	100,0	88,8			5,7	5,5			
1955	100,0	88,4			6,0	5,6			
1956	100,0	87,8			6,0	6,2			
1957	100,0	87,2			6,6	6,3			
1958	100,0	85,3			6,9	7,8			
1959	100,0	84,3			7,1	8,5			
1960	100,0	83,6			7,0	9,4			
1961	100,0	80,8			7,8	11,4			
1962	100,0	83,1			6,8	10,1			
1963	100,0	81,5			6,8	9,3		2,4	
1964	100,0	81,1			7,2	9,5		2,3	
1965	100,0	80,7			7,6	9,4		2,4	
1966	100,0	79,7			8,0	7,8	1,9	2,6	
1967	100,0	78,9			8,8	7,6	2,2	2,5	
1968	100,0	78,0			9,1	7,8	2,4	2,7	
1969	100,0	75,7			9,4	8,8	2,7	2,4	1,0
1970	100,0	73,6			9,4	9,6	2,8	1,9	2,7
1971	100,0	75,0	0,1		10,3	5,5	3,1	1,8	4,1
1972	100,0	73,8	0,2		10,8	5,6	3,1	1,7	4,8
1973	100,0	72,7	0,5	0,1	11,2	5,6	3,3	1,5	5,1
1974	100,0	71,5	0,7	0,1	12,0	5,7	3,6	1,4	5,2
1975	100,0	70,3	1,0	0,3	13,1	5,1	3,9	1,2	5,2
1976	100,0	70,8	1,2	0,7	12,5	4,1	4,2	1,0	5,4
1977	100,0	71,5	1,6	0,9	12,8	3,4	4,0	0,8	5,0
1978	100,0	71,0	2,0	1,5	13,2	3,4	3,7	0,7	4,6
1979	100,0	70,5	2,6	1,3	13,1	3,4	3,6	0,7	4,7
1980	100,0	69,7	2,8	1,3	13,2	3,6	3,6	0,8	5,0
1981	100,0	67,7	3,3	1,2	13,8	3,8	3,8	0,8	5,6
1982	100,0	66,3	3,5	1,1	14,8	3,8	3,9	0,8	5,9
1983	100,0	66,7	3,2	1,6	14,9	3,7	3,9	0,6	5,5
1984	100,0	68,0	3,1	1,4	14,4	3,6	3,9	0,4	5,1
1985	100,0	68,8	2,9	1,2	14,1	3,7	4,0	0,4	4,9
1986	100,0	68,5	3,2	1,0	11,8	3,7	4,1	0,3	7,4
1987	100,0	67,7	3,3	1,0	11,5	4,1	4,2	0,4	7,8
1988	100,0	66,8	3,5	1,0	11,4	4,6	4,3	0,3	8,2
1989	100,0	66,1	3,5	1,0	11,1	5,0	4,1	0,3	8,8
1990	100,0	65,1	3,7	1,1	10,9	5,4	4,3	0,3	9,1

Quelle: Lundgreen, Datenhandbuch, Berufliche Schulen.

Tab. 2.51: Schüler nach beruflichen Schularten, 1949–2001, in Prozent

Jahr	Schüler insgesamt	davon							
		Berufsausbildung im Dualen System	Berufsvorbildung		Berufsausbildung in beruflichen Vollzeitschulen			Berufliche Sekundarstufen	
		Berufsschulen	Berufsbildungsjahr	Berufsvorbereitungsjahr	Berufsfachschulen	Fachschulen, Fachakademien	Schulen des Gesundheitswesens	Berufsaufbauschulen (Sek. I)	Berufliche Oberschulen (Sek. II)
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Früheres Bundesgebiet									
1991	100,0	64,0	3,8	1,2	10,9	5,8	4,6	0,4	9,5
1992	100,0	63,2	3,6	1,3	11,1	6,3	4,6	0,3	9,7
1993	100,0	61,0	4,3	1,5	11,8	6,5	4,8	0,3	10,0
1994	100,0	59,2	4,5	1,6	12,2	6,9	5,0	0,2	10,3
1995	100,0	58,4	4,7	1,7	12,8	6,6	5,2	0,2	10,5
1996	100,0	60,1	1,7	2,1	13,3	6,5	5,5	0,1	10,6
1997	100,0	59,8	1,7	2,1	13,8	6,2	5,3	0,1	10,9
1998	100,0	60,2	1,7	2,1	13,8	5,9	5,2	0,1	11,0
1999	100,0	60,8	1,6	2,1	13,8	5,6	4,8	0,1	11,3
2000	100,0	63,7	1,6	2,2	14,5	5,7	4,7		7,5
2001	100,0	63,3	1,6	2,3	14,8	5,8	4,6		7,6
Neue Bundesländer									
1992	100,0	76,8	0,4	2,5	5,2	8,6	1,6		4,9
1993	100,0	74,6	0,5	3,9	7,5	5,7	1,9		5,9
1994	100,0	73,0	0,5	4,1	8,3	4,6	2,7		6,8
1995	100,0	72,4	0,5	4,2	8,3	4,6	3,6		6,4
1996	100,0	71,4	0,7	4,2	9,4	4,4	3,6		6,3
1997	100,0	70,7	0,5	4,0	13,3	4,2	1,4		6,0
1998	100,0	69,0	0,6	4,1	15,1	4,0	1,3		5,9
1999	100,0	68,3	0,7	4,1	15,8	3,9	1,1		6,0
2000	100,0	66,9	0,7	4,3	16,4	3,9	1,1		6,7
2001	100,0	65,0	0,8	4,7	16,8	4,2	1,1		7,4
Heutiges Bundesgebiet									
1992	100,0	65,2	3,1	1,4	10,2	6,6	4,1	0,3	9,0
1993	100,0	63,1	3,7	1,8	11,2	6,3	4,3	0,2	9,4
1994	100,0	61,5	3,9	2,0	11,6	6,5	4,6	0,2	9,7
1995	100,0	60,8	4,0	2,2	12,0	6,3	4,9	0,1	9,8
1996	100,0	62,2	1,5	2,5	12,6	6,1	5,2	0,1	9,8
1997	100,0	61,8	1,5	2,5	13,7	5,8	4,6	0,1	10,0
1998	100,0	61,9	1,5	2,5	14,1	5,5	4,4	0,1	10,1
1999	100,0	62,2	1,4	2,5	14,1	5,3	4,2	0,1	10,3
2000	100,0	64,3	1,5	2,6	14,9	5,4	4,0		7,3
2001	100,0	63,6	1,4	2,7	15,2	5,5	4,0		7,6

Berechnet nach Tab. 2.12.

Quelle: Lundgreen, Datenhandbuch, Berufliche Schulen.

Tab. 4.8: Schulentlassene mit allgemein bildendem Abschluss von beruflichen Schulen nach Schularten und Geschlecht: Hauptschulabschluss, 1975–2001

Jahr	Insgesamt		Zusätzlich erworbener Abschluss									
			Berufsschulen		Berufsgrund- bildungsjahr		Berufsvor- bereitungsjahr		Berufsfach- schulen		Kollegschulen	
	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Früheres Bundesgebiet												
1975	2.372	452	1.904	431	468	21						
1976	4.736	2.508	3.396	1.438	503	92			837	978		
1977	9.629	7.507	4.583	2.016	3.671	3.859			1.375	1.632		
1978	12.656	9.973	5.511	2.720	5.969	5.516			1.176	1.737		
1979	13.613	8.549	5.700	2.337	7.894	6.012			19	200		
1980	13.614	9.119	5.883	2.670	7.462	5.290			269	1.159		
1981	14.245	7.528	7.509	3.086	6.340	3.100			396	1.342		
1982	14.685	9.050	7.196	3.229	5.739	3.025			1.750	2.796		
1983	14.998	8.873	6.694	2.325	7.395	4.548			909	2.000		
1984	13.823	8.534	6.964	2.745	5.849	3.622			1.010	2.167		
1985	13.411	8.629	6.296	2.751	3.022	1.461	3.511	2.556	582	1.861		
1986	12.285	6.877	5.878	2.144	2.471	1.195	2.559	2.143	1.070	1.295	307	100
1987	10.745	6.661	5.103	2.319	1.921	948	2.478	1.916	1.120	1.373	123	105
1988	15.687	11.169	9.816	6.170	2.205	1.158	2.843	2.547	650	1.169	173	125
1989	17.994	13.868	12.599	9.218	1.827	923	3.178	2.826	239	747	151	154
1990	23.019	18.128	17.513	13.626	1.799	695	3.347	2.972	178	718	182	117
Heutiges Bundesgebiet												
1991	10.140	7.704	4.456	2.818	1.242	601	3.612	2.961	606	1.098	224	226
1992	14.273	9.536	7.021	3.873	1.444	633	4.993	3.775	626	1.003	189	252
1993	20.830	13.140	12.255	6.188	1.810	951	5.913	4.681	668	1.126	184	194
1994	17.989	13.310	8.439	5.338	1.875	827	6.860	5.608	488	1.288	327	249
1995	19.562	13.489	9.449	4.983	1.618	753	7.530	6.372	501	1.095	464	286
1996	20.107	13.280	9.194	4.841	1.757	690	8.314	6.398	512	1.033	330	318
1997	20.794	13.717	8.954	4.835	1.729	750	9.117	6.740	642	1.013	352	379
1998	19.394	12.946	7.958	4.333	1.573	560	8.817	6.617	619	1.061	427	375
1999	20.430	13.596	8.545	5.019	1.586	749	9.524	6.858	775	970		
2000	27.113	17.777	14.713	8.708	2.297	1.266	9.269	6.581	834	1.222		
2001	30.279	19.907	17.520	10.396	2.316	1.268	9.631	7.008	811	1.230		

Quelle: Lundgreen, Datenhandbuch, Berufliche Schulen.

Tab. 4.9: Schulentlassene mit allgemein bildendem Abschluss von beruflichen Schulen nach Schularten und Geschlecht: Fachschulreife, 1975–2001

Jahr	Insgesamt		Zusätzlich erworbener Abschluss					
			Berufsschulen		Berufsgrundbildungsjahr		Berufsvorbereitungsjahr	
	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.
	1	2	3	4	5	6	7	8
Früheres Bundesgebiet								
1975	25.287	31.040			111	144		
1976	26.475	30.554			111	150		
1977	11.305	5.126			200	202		
1978	24.550	33.183	20	38	361	393		
1979	25.321	36.072	50	32	603	408		
1980	24.929	36.899	8	2	828	567		
1981	32.782	50.582	1.238	802	405	411		
1982	34.032	49.858	1.439	780	356	321		
1983	30.763	45.210	2.040	915	434	453		
1984	25.962	41.399	2.929	1.837	436	621		
1985	26.067	37.087	3.211	2.468	755	567	21	36
1986	24.573	32.400	3.374	2.298	616	929	26	39
1987	24.519	29.358	3.520	2.806	661	1.112	20	33
1988	24.086	27.622	3.657	2.840	691	970	17	51
1989	23.829	25.686	3.115	2.669	694	870	40	74
1990	23.516	24.599	3.880	3.778	617	754	60	43
Heutiges Bundesgebiet								
1991	22.173	23.275	3.412	3.474	517	855	90	71
1992	25.239	24.139	5.287	4.453	534	721	90	69
1993	27.470	27.094	6.880	6.202	297	393	544	329
1994	26.250	29.586	5.139	5.059	454	539	668	540
1995	25.658	30.480	6.064	5.157	450	515	808	736
1996	25.034	31.548	6.979	5.280	674	823	91	100
1997	29.082	36.066	11.273	7.700	778	879	146	129
1998	29.932	35.737	12.510	7.677	962	986	108	113
1999	32.207	35.555	14.329	8.324	1.403	1.316	64	100
2000	30.335	34.515	12.672	7.489	954	879	67	95
2001	35.174	40.266	18.143	12.651	1.131	909	68	53

Quelle: Lundgreen, Datenhandbuch, Berufliche Schulen.

Tab. 4.9: Schulentlassene mit allgemein bildendem Abschluss von beruflichen Schulen nach Schularten und Geschlecht: Fachschulreife, 1975–2001

Jahr	Zusätzlich erworbener Abschluss						Schulartspezifischer Abschluss	
	Berufsfachschulen		Fachschulen		Kollegschulen		Berufsaufbauschulen	
	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.
	9	10	11	12	13	14	15	16
	Früheres Bundesgebiet							
1975	16.187	27.775					8.989	3.121
1976	14.121	25.776	487	228			7.778	2.687
1977			1.137	896			6.181	2.363
1978	13.870	28.532	2.027	1.290			5.877	2.204
1979	13.939	28.955	2.443	1.670			5.735	3.928
1980	14.241	30.169	2.366	1.556			6.678	4.038
1981	19.939	43.466	2.110	590			8.555	4.698
1982	20.506	43.199	2.137	525			8.950	4.402
1983	19.042	39.159	1.763	290			6.571	3.328
1984	16.130	35.144	1.468	236			4.966	2.850
1985	13.997	30.239	2.679	334	656	479	4.027	2.278
1986	13.147	26.657	3.151	501	553	447	3.692	1.504
1987	11.408	22.298	3.655	438	435	397	4.802	2.249
1988	11.090	21.189	4.165	382	254	313	4.194	1.857
1989	10.581	19.514	5.139	431	288	279	3.962	1.829
1990	9.688	17.411	5.194	506	297	373	3.780	1.734
	Heutiges Bundesgebiet							
1991	9.272	16.217	4.875	622	238	322	3.769	1.714
1992	9.226	16.307	6.875	798	215	367	3.012	1.424
1993	9.951	17.471	6.987	1.160	316	411	2.495	1.128
1994	10.687	20.817	6.912	1.090	304	507	2.086	1.034
1995	10.864	21.666	5.481	925	387	620	1.604	861
1996	11.299	23.036	4.502	1.052	289	659	1.200	598
1997	11.960	24.989	3.386	1.133	490	720	1.049	516
1998	12.269	24.815	2.716	979	497	643	870	524
1999	13.217	24.880	2.406	486	1	46	787	403
2000	13.387	24.999	2.854	891		3	349	123
2001	13.799	24.666	1.569	1.811			360	107

Quelle: Lundgreen, Datenhandbuch, Berufliche Schulen.

Tab. 4.10: Schulentlassene mit allgemein bildendem Abschluss von beruflichen Schulen nach Schularten und Geschlecht: Fachhochschulreife, 1975–2001

Jahr	Insgesamt		Zusätzlich erworbener Abschluss							
			Berufsfachschulen		Fachschulen		Fachakademien		Kollegschulen	
	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Früheres Bundesgebiet										
1975	31.903	10.831	533	1.172						
1976	31.489	12.900	764	1.312	1.346	1.646				
1977	29.508	15.926	3.414	5.150	1.257	1.736				
1978	4.909	7.242	3.526	5.403	1.383	1.839				
1979	29.936	18.300	3.614	5.493	1.679	2.798				
1980	34.844	21.624	5.011	6.779	2.138	3.159				
1981	40.592	24.205	6.253	7.236	2.220	3.110				
1982	45.175	26.381	7.530	8.668	2.574	3.069				
1983	42.802	24.812	8.333	9.637	1.946	2.699				
1984	37.330	24.399	8.374	10.646	1.478	2.495				
1985	36.418	23.398	7.710	10.413	1.210	1.454			1.132	642
1986	38.530	25.602	8.892	11.443	1.161	1.322	89	846	1.332	842
1987	43.116	25.716	9.931	11.575	1.166	1.346	90	870	1.541	724
1988	44.003	26.337	10.492	11.671	1.453	1.357	93	636	1.535	736
1989	44.524	25.028	10.795	10.323	1.528	1.364	674	107	1.550	827
1990	14.628	12.274	10.749	9.872	1.565	1.289	723	133	1.591	980
Heutiges Bundesgebiet										
1991	44.486	27.261	10.998	9.552	2.736	3.050	116	733	1.719	1.006
1992	42.008	27.655	10.612	9.229	3.039	2.633	110	849	1.847	1.031
1993	40.273	28.511	10.404	9.123	2.611	2.167	105	831	1.667	1.339
1994	66.168	47.410	38.195	28.152	3.121	2.245	110	821	1.812	1.416
1995	37.355	29.461	10.376	9.236	4.006	2.748	65	785	1.967	1.443
1996	38.307	31.661	10.167	9.160	5.686	3.870	66	829	2.212	1.604
1997	38.380	35.557	10.557	9.329	6.980	6.799	95	834	1.852	1.565
1998	39.596	36.760	10.436	9.338	6.993	7.100	75	909	1.746	1.415
1999	40.988	38.718	12.264	10.331	6.798	8.475	78	906	229	237
2000	46.239	42.870	13.209	12.094	8.034	8.776	86	935	8	18
2001	51.925	44.185	15.252	13.431	9.502	7.965	71	847		12

Quelle: Lundgreen, Datenhandbuch, Berufliche Schulen.

Tab. 4.10: Schulentlassene mit allgemein bildendem Abschluss von beruflichen Schulen nach Schularten und Geschlecht: Fachhochschulreife, 1975–2001

Jahr	Schulartspezifischer Abschluss					
	Fachoberschulen		Fachgymnasien		Berufsoberschulen/ Technische Oberschulen	
	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.
	11	12	13	14	15	16
	Früheres Bundesgebiet					
1975	31.014	9.432	356	227		
1976	28.568	9.460	780	472		
1977	24.180	8.647	588	380		
1978						
1979	24.038	9.676	605	333		
1980	27.059	11.251	636	435		
1981	31.379	13.236	740	623		
1982	34.124	13.819	940	824		
1983	32.027	12.138	496	338		
1984	27.038	10.939	440	319		
1985	25.987	10.587	379	302		
1986	26.643	10.847	413	302		
1987	30.033	10.926	355	275		
1988	30.093	11.653	337	284		
1989	29.600	12.134	377	273		
1990						
	Heutiges Bundesgebiet					
1991	28.500	12.621	417	299		
1992	26.009	13.625	391	288		
1993	25.030	14.709	456	342		
1994	22.415	14.309	515	467		
1995	20.378	14.736	563	513		
1996	19.591	15.715	585	483		
1997	18.277	16.528	619	502		
1998	18.042	16.761	557	538	1.747	699
1999	18.374	16.884	735	715	2.293	1.093
2000	21.062	18.729	823	825	2.267	874
2001	23.238	19.728	730	772	2.401	909

Quelle: Lundgreen, Datenhandbuch, Berufliche Schulen.

Tab. 4.11: Schulentlassene mit allgemein bildendem Abschluss von beruflichen Schulen nach Schularten und Geschlecht: Hochschulreife, 1975–2001

Jahr	Insgesamt		Zusätzlich erworbener Abschluss						Schulartspezifischer Abschluss			
			Berufsfachschulen		Fachakademien		Kollegschulen		Fachgymnasien		Berufsober-schulen/ Technische Oberschulen	
	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Früheres Bundesgebiet												
1975	6.285	4.229	194	176					6.091	4.053		
1976	6.530	4.731	214	223					6.316	4.508		
1977	6.858	4.901	241	247					6.617	4.654		
1978	309	287	309	287								
1979	7.173	4.712	374	381					6.799	4.303		
1980	575	603	573	574								
1981	9.430	6.675	728	806					8.695	5.845		
1982	10.395	7.845	860	836					9.501	6.953		
1983	10.837	7.989	777	713					10.037	7.249		
1984	11.063	8.033	692	806					10.364	7.203		
1985	11.321	7.602	295	292			457	462	9.380	6.439	1.189	409
1986	11.131	7.679	271	286	2	36	427	346	9.395	6.602	1.036	409
1987	11.947	8.010	332	356	5	33	394	408	9.990	6.708	1.226	505
1988	12.226	8.093	465	384	7	52	444	380	9.812	6.620	1.498	657
1989	12.563	8.143	395	318	12	4	345	319	10.031	6.685	1.780	817
1990	13.740	9.591	754	417	25	4	343	329	10.639	7.617	1.692	798
Heutiges Bundesgebiet												
1991	16.241	10.744	883	555	3	20	331	297	13.364	8.908	1.493	883
1992	14.480	10.409	840	549	2	22	304	331	11.687	8.613	1.588	882
1993	13.856	10.872	911	622	4	28	395	319	11.189	9.111	1.357	792
1994	14.778	12.283	983	628	9	27	362	349	12.241	10.580	1.183	699
1995	14.155	12.050	936	682	1	35	345	407	11.854	10.306	1.019	620
1996	14.682	12.576	1.134	787	1	22	409	369	12.166	10.762	972	636
1997	14.572	13.116	1.176	810	6	22	365	413	12.126	11.209	899	662
1998	14.955	13.511	1.227	845	4	31	440	436	12.383	11.450	901	749
1999	14.464	13.515	1.652	1.508	3	46	40	36	11.867	11.190	895	723
2000	15.072	13.983	1.783	1.788	2	40	30	12	12.342	11.357	890	702
2001	15.217	14.837	1.788	1.659	6	32			12.278	12.082	1.054	868

Quelle: Lundgreen, Datenhandbuch, Berufliche Schulen.

Berufsbildende Schulen 1969 und 1970

Schulform a = 15. Oktober 1969 b = 15. Oktober 1970	Schulen	Klassen	Schüler			Hauptamtliche und hauptberufliche Lehrer			
			insgesamt	weiblich		insgesamt	weiblich		
				Anzahl	%		Anzahl	%	
Berufsgrundschulen	a	18	14	321	26	8,1	1	-	-
	b	26	26	652	102	15,6	1	-	-
Berufsschulen	a	323	21 041	484 934	215 789	44,5	6 754	2 165	32,2
	b	320	20 812	480 698	204 286	42,5	6 690	2 088	31,2
Berufsfachschulen	a	635	2 175	51 030	29 308	57,4	2 600	1 483	57,0
	b	639	2 201	51 715	29 210	56,5	2 635	1 475	56,0
Berufsaufbauschulen	a	248	485	10 556	3 427	32,5	253	103	40,7
	b	74	120	2 803	2 556	91,2	90	83	92,2
Fachoberschulen	a	448	691	18 085	3 111	17,2	- ¹⁾	- ¹⁾	- ¹⁾
	b	538	1 323	34 478	7 057	20,5	470	119	25,3
Fachschulen (einschl. Techniker-Fachschulen)	a	258	532 ²⁾	19 065	6 642	34,8	858	353	41,1
	b	284	559 ²⁾	21 460	7 135	33,5	973	376	38,6
Höhere Fachschulen	a	68	494	10 220	4 012	39,3	644	199	30,9
	b	68	537	12 632	4 756	37,7	689	194	28,2
Ingenieurschulen	a	42	.	19 494	317	1,6	1 732 ³⁾	57 ³⁾	3,3
	b	40	.	23 466	522	2,2	1 740 ³⁾	54 ³⁾	3,1
Konservatorien	a	8	.	1 764	815	46,2	157	46	29,3
	b	8	.	1 841	863	46,9	171	49	28,7
Schulen des Gesundheitswesens .	a	615	1 505	20 504	18 494	90,2	7 180 ⁴⁾	2 594 ⁴⁾	36,1
	b	622	1 510	21 651	19 423	89,7	7 679 ⁴⁾	2 632 ⁴⁾	34,3
Insgesamt	a	2 663	26 937	635 973	281 941	44,2	20 159	7 000	34,7
	b	2 619	27 088	651 396	275 910	42,4	21 138	7 070	33,4

1) 1969 wurden die Lehrer stellenplannäßig an anderen Schulen geführt. - 2) Ohne Klassen der Techniker-Fachschulen. - 3) Dozenten und unterrichtstechnische Hilfskräfte. - 4) Nebenamtliche und teilbeschäftigte Lehrer.

Quelle: Statistisches Landesamt Nordrhein-Westfalen (Hg.), Das Bildungswesen in Nordrhein-Westfalen 1970, Teil 2: Berufsbildende Schulen, Heft 275, in Beiträge zur Statistik des Landes Nordrhein-Westfalen.

Berufliche Schulen 1970 und 1971					
Schulform a = 15. Oktober 1970 b = 15. Oktober 1971		Schulen	Klassen	Schüler	
				insgesamt	weiblich
					Anzahl %
Berufsgrundschulen mit a		26	26	652	102 15,6
Berufsgrundschuljahr 1) b		72	72	1 702	533 31,3
Berufsschulen a		320	20 812	480 698	204 286 42,5
. b		316	20 295	476 575	200 586 42,1
Berufsfachschulen ²⁾ a		639	2 201	51 715	29 210 56,5
. b		652	2 278	53 642	31 296 58,3
Fachoberschulen ²⁾ a		538	1 323	34 478	7 057 20,5
. b		571	1 624	40 908	9 642 23,6
Fachschulen ²⁾ a		284	559	21 460	7 135 33,5
(einschl. Techniker-Fachschulen) b		311	1 144	26 045	9 023 34,6
Insgesamt a		1 807	24 921	589 003	247 790 42,1
b		1 922	25 413	598 872	251 080 41,9

1) Gezählt sind hier die Berufsschulen, an denen sich ein Berufsgrundschuljahr befindet.- 2) Sofern an einer Schule mehrere Schultypen bzw. Zeitformen vertreten sind, ist die Schule mehrfach gezählt.

Quelle: Statistisches Landesamt Nordrhein-Westfalen (Hg.), Das Bildungswesen in Nordrhein-Westfalen 1971, Teil 2: Berufsbildende Schulen, Heft 298, in Beiträge zur Statistik des Landes Nordrhein-Westfalen.

Berufliche Schulen 1971 und 1972					
Schulform a = 15. Oktober 1971 b = 15. Oktober 1972		Schulen	Klassen	Schüler	
				insgesamt	weiblich
					Anzahl %
Berufsschulen a		316	20 367	478 277	201 119 42,1
. b		309	19 827	478 312	198 268 41,5
darunter					
Berufsschulen mit a		59	72	1 702	533 31,3
Berufsgrundschuljahr ¹⁾ b		95	134	3 143	1 267 40,3
Berufsfachschulen a		324	2 278	53 642	31 296 58,3
. b		323	2 353	56 109	33 666 60,0
Fachoberschulen a		249	1 624	40 908	9 642 23,6
. b		254	1 738	43 931	11 276 25,7
Fachschulen a		236	1 144	26 045	9 023 34,6
. b		245	1 422	32 553	13 596 41,8
Insgesamt a		1 125	25 413	598 872	251 080 41,9
b		1 131	25 340	610 905	256 806 42,0

1) Gezählt sind hier die Berufsschulen, an denen sich ein Berufsgrundschuljahr befindet.

Quelle: Statistisches Landesamt Nordrhein-Westfalen (Hg.), Das Bildungswesen in Nordrhein-Westfalen 1972, Teil 2: Berufsbildende Schulen, Heft 308, in Beiträge zur Statistik des Landes Nordrhein-Westfalen.

Für die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen:

Anteil der Hauptschulabschluss-Absolventen (berufliche Schulen) an Hauptschulabschluss-Absolventen insgesamt (berufliche und allgemeinbildende Schulen)

Jahr	HSA-Absolventen berufl.	HSA-Absolventen allg.	HSA-Absolventen insg.	Prozentualer Anteil an HSA-Absolventen berufl.
1975	2.824	351.668	354.492	0,8
1976	7.244	352.235	359.479	2,0
1977	17.136	398.611	415.747	4,1
1978	22.629	408.218	430.847	5,3
1979	22.162	431.412	453.574	4,9
1980	22.733	393.903	416.636	5,5
1981	21.773	353.889	375.662	5,8
1982	23.735	362.474	386.209	6,1
1983	23.871	358.665	382.536	6,2
1984	22.357	344.115	366.472	6,1
1985	22.040	319.996	342.036	6,4
1986	19.162	284.940	304.102	6,3
1987	17.406	264.548	281.954	6,2
1988	26.856	231.723	258.579	10,4
1989	31.862	211.692	243.554	13,1
1990	41.147	209.830	250.977	16,4

Tabelle selbst erstellt auf der Grundlage der Datenhandbücher zur deutschen Bildungsgeschichte von Helmut Köhler und Peter Lundgreen

Anteil der Fachschulreife-Absolventen (berufliche Schulen) an Fachschulreife-Absolventen insgesamt (berufliche und allgemeinbildende Schulen)

Jahr	FSR-Absolventen berufl.	FSR-Absolventen allg.	FSR-Absolventen insg.	Prozentualer Anteil an FSR-Absolventen berufl.
1975	56.327	231.458	287.785	19,6
1976	57.029	220.944	277.973	20,5
1977 ¹⁾	16.431	247.553	263.984	6,2
1978	57.733	286.483	344.216	16,8
1979	61.393	309.941	371.334	16,5
1980	61.828	319.484	381.312	16,2
1981	83.364	336.647	420.011	19,8
1982	83.890	347.507	431.397	19,4
1983	75.973	353.652	429.625	17,7
1984	67.361	358.392	425.753	15,8
1985	63.154	347.885	411.039	15,4
1986	56.973	327.406	384.379	14,8
1987	53.877	304.567	358.444	15,0
1988	51.708	280.274	331.982	15,6
1989	49.515	252.150	301.665	16,4
1990	48.115	360.276	408.391	11,8

¹⁾ die Angaben für die Berufsfachschulen fehlen in diesem Jahr

Tabelle selbst erstellt auf der Grundlage der Datenhandbücher zur deutschen Bildungsgeschichte von Helmut Köhler und Peter Lundgreen

Anteil der Hochschulreife-Absolventen (FHSR und allgemeine/fachgebundene Hochschulreife, berufliche Schulen) an Hochschulreife-Absolventen insgesamt (FHSR und allgemeine/fachgebundene Hochschulreife, berufliche und allgemeinbildende Schulen)

FHSR= Fachhochschulreife a/fg-HSR= allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife

Jahr	FHSR-Absolventen berufl.	FHSR-Absolventen allg.	FHSR-Absolventen insg.	Prozentualer Anteil an FHSR Absolventen berufl.	Jahr	a/fg-HSR-Absolventen berufl.	a-HSR-Absolventen allg. ⁴⁾	a/fg-HSR-Absolventen insg.	Prozentualer Anteil an a/fg-HSR-Absolventen berufl.
1975	42.734	1.313	44.047	97,0	1975	10.514	119.072	129.586	8,1
1976	44.389	2.458	46.847	94,8	1976	11.261	133.341	144.602	7,8
1977	45.434	2.893	48.327	94,0	1977	11.759	146.470	158.229	7,4
1978 ¹⁾	12.151	2.445	14.596	83,2	1978 ³⁾	596	157.505	158.101	0,4
1979	48.236	2.672	50.908	94,8	1979	11.885	130.028	141.913	8,4
1980	56.468	2.336	58.804	96,0	1980 ³⁾	1.178	156.075	157.253	0,7
1981	64.797	5.051	69.848	92,8	1981	16.105	182.870	198.975	8,1
1982	71.556	5.937	77.493	92,3	1982	18.240	196.438	214.678	8,5
1983	67.614	6.606	74.220	91,1	1983	18.826	207.187	226.013	8,3
1984	61.729	6.284	68.013	90,8	1984	19.096	209.707	228.803	8,3
1985	59.816	6.078	65.894	90,8	1985	18.923	209.467	228.390	8,3
1986	64.132	5.753	69.885	91,8	1986	18.810	205.246	224.056	8,4
1987	68.832	5.340	74.172	92,8	1987	19.957	202.347	222.304	9,0
1988	70.340	4.929	75.269	93,5	1988	20.319	198.081	218.400	9,3
1989	69.552	5.239	74.791	93,0	1989	20.706	184.935	205.641	10,1
1990 ²⁾	26.902	5.380	32.282	83,3	1990	23.331	198.689	222.020	10,5

¹⁾ in diesem Jahr fehlen die Angaben aus den Fachoberschulen und den Fachgymnasien

²⁾ in diesem Jahr fehlen die Angaben aus den Fachoberschulen

³⁾ in diesem Jahr fehlen die Angaben aus Fachgymnasien

⁴⁾ in Lundgreens Tabelle wurde nicht nach allgemeiner und fachgebundener Hochschulreife differenziert

Tabelle selbst erstellt auf der Grundlage der Datenhandbücher zur deutschen Bildungsgeschichte von Helmut Köhler und Peter Lundgreen

8. Quellen-, Literatur- und Tabellenverzeichnis

8.1 Quellenverzeichnis

Ungedruckte Quellen

Bestand Archiv der Kultusministerkonferenz Bonn

Protokolle der 1. – 165. Plenarsitzung der Ständigen Konferenz der Kultusminister vom Februar 1948 – November 1972, in: Niederschriften über die Sitzungen des Plenums der Kultusministerkonferenz.

Bestand Archiv der Kultusministerkonferenz Berlin

Protokolle der 1. – 159. Sitzung des Schulausschusses der Ständigen Konferenz der Kultusminister vom März 1949 bis Dezember 1972, in: Niederschriften über die Sitzungen des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz.

Gedruckte Quellen

Quellensammlungen

- Anweiler, O., u. a. (Hgg.), Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990, ein historisch-vergleichender Quellenband, Opladen 1992.
- Scharfenberg, G. (Hg.), Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien in der BRD 1945-1975, BD. 1: SPD, Berlin 1976a.
- Scharfenberg, G. (Hg.), Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien in der BRD 1945-1975, BD. 2: CDU/CSU, Berlin 1976b.
- Scharfenberg, G. (Hg.), Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien in der BRD 1945-1975, Bd. 3: FDP, Sonstige (NPD, KPD), Berlin 1976.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (Hg.), Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik, Loseblattausgabe, Neuwied o. J.

Einzelquellen

- Abitur auch für Schlosser?, Der Spiegel 19/1969 (5.5.1969), online unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-45741505.html>.
- Anweisung über die Auswahl, Zulassung und Vormerkung der Studienbewerber zum Direktstudium an den Universitäten und Hochschulen, Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung 29/59 vom 2. April 1959, online unter: Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, <http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/resolver?urn=urn%3Anbn%3Ade%3A0111-bbf-spo-11324368>.
- Artikel 91b GG, BLK- und GWK-Abkommen, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, o. J., online unter: http://www.blk-bonn.de/art-91b_blk_u_gwk-abkommen.htm.
- Aufruf der preußischen Regierung vom 13. November 1918 unter Ministerpräsident Paul Hirsch (SPD), online unter: <http://web.fu-berlin.de/akip/preussenforum/chronik/PriWr19181932/quellen/aufruf1918.htm>.

Bedarfsfeststellung 1961 bis 1970 für Schulwesen, Lehrerbildung, Wissenschaft und Forschung, Kunst und Kulturpflege, Dokumentation, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 1963.

Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik, Drucksache VI/925, Bonn, 8. Juni 1970, online unter: <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/06/009/0600925.pdf>.

Berke, R., Über die Bewertung wirtschaftlicher Bildungsgüter, in: Die deutsche Berufs- und Fachschule, Jahrgang 56, Wiesbaden 1960.

Berufsbildungsgesetz vom 14. August 1969, in: Bundesgesetzblatt I 1969, 1112, online unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_40-jahre-bbig_bbig.pdf.

Bildungsgesamtplan, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, Stuttgart 1973.

Bremer Plan: Zwei Zeilen Religion, Der Spiegel 42/1960 (12.10.1960), online unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-43067068.html>.

„Chiemseer Entwurf“ Grundgesetz für einen Bund deutscher Länder, online unter: <http://www.verfassungen.de/de/de49/chiemseerentwurf48.htm>.

Dahrendorf, D., Bildung ist Bürgerrecht, Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, durchgesehene Auflage, Hamburg 1966.

Das Heidelberger Programm (1925), Sozialdemokratische Partei Deutschlands, online unter: <https://www.marxists.org/deutsch/geschichte/deutsch/spd/1925/heidelberg.htm>.

Denken statt Wissen, Der Spiegel 21/1962 (03.04.2015), online unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-45140193.html>.

Deutscher Bundestag, Unterrichtung durch die Bundesregierung, Bildungsgesamtplan, Drucksache 7/1474 vom 20.12.1973, online unter: <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/07/014/0701474.pdf>.

Dokumente zur künftigen politischen Entwicklung Deutschlands [„Frankfurter Dokumente“] vom 01. Juli 1948, online unter: http://www.1000dokumente.de/index.html?c=dokument_de&dokument=0012_fra&object=translation&st=&l=de.

Einleitung des Gesetzes über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik vom 2. Dezember 1959, online unter: <http://www.verfassungen.de/de/ddr/schulgesetz59.htm>.

Einundzwanzigstes Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes vom 12. Mai 1969, Bundesgesetzblatt Teil I, Nr. 37 vom 14.05.1969, online unter: http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl169s0359.pdf.

Empfehlungen und Gutachten, Folge 7/8, Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, Stuttgart 1965.

Erklärung über die Grundsätze der Beziehungen der Stadt Groß-Berlin zu der Alliierten Kommandantur vom 14.05.1949 (VOBL. I S. 151), online unter: <http://www.kibou.de/gozer/bln/andere/klBesatzStat.html>.

Erziehung/Polytechnischer Unterricht, Frühe Saat, Der Spiegel 20/1969 (12.05.1969), online unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-45741401.html>.

Fellmann, H., Bildungs- und Halbbildungspläne, Die Zeit, Nr. 49, 1.12.1961, online unter: <http://www.zeit.de/1961/49/bildungs-und-halbbildungsplaene/komplettansicht>.

Findbuch EA 1/014, Landesarchiv Baden-Württemberg, online unter: <https://www2.landesarchiv-bw.de/ofs21/olf/einfueh.php?bestand=4306>.

Flitner, W. Hochschulreife und Gymnasium: vom Sinn wissenschaftlicher Studien und von der Aufgabe der gymnasialen Oberstufe, Heidelberg 1959.

Fünfte Durchführungsverordnung zum Schulgesetz für Berlin vom 3. November 1952, online unter: <http://www.kirchenrecht-ekbo.de/showdocument/id/10256>.

- Gemeinsames Ergebnisprotokoll betreffend das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der beruflichen Bildung zwischen der Bundesregierung und den Kultusministern (-senatoren) der Länder vom 30.05.1972, online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_05_30-Ergebnisprot-Ausbildungsord-rlpl.pdf.
- Gesetz betr. das Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens, Gesetzblatt Baden-Württemberg 1955 Nr. 13.
- Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965, online unter: <http://www.verfassungen.de/de/ddr/schulgesetz65.htm>.
- Gesetz über das öffentliche Schulwesen in Niedersachsen vom 14.09.1954, in: Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt Nr. 19.
- Gesetz über das Schulwesen der Freien Hansestadt Bremen vom 4. April 1949, in: Gesetzblatt der Freien Hansestadt Bremen Nr. 20, ausgegeben am 13. April 1949.
- Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik vom 2. Dezember 1959, online unter: <http://www.verfassungen.de/de/ddr/schulgesetz59.htm>.
- Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes in Berlin vom 17. Mai 1951, in: Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin, Nr. 28.
- Gesetz zur Änderung der Schulpflicht in Niedersachsen vom 21.12.1948, in: Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt, Nr. 34.
- Gesetz zur Einleitung der Schulreform vom 5. März 1948, Gesetz- und Verordnungsblatt für Schleswig-Holstein 1948, Nr. 6.
- Godesberger Programm, Grundsatzprogramm der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands von 1959, online unter: https://web.archive.org/web/20140723181855/http://www.hdg.de/lemo/html/dokumente/DieZuspitzungDesKaltenKrieges_programmGodesbergerProgramm/.
- Kiehn, L., Die Bedeutung des beruflichen Bildungsgedankens für den Neubau des deutschen Schulwesens, in: Die deutsche Berufs- und Fachschule, hg. von Wefelmeyer u.a., Jg. 55, Neuwied 1959.
- Kollegschule, Im Sandwich, Der Spiegel 18/1972 (24.04.1972), online unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-42953631.html>.
- Landesverfassungen der deutschen Bundesländer, online unter: <http://www.verfassungen.de/de/index.htm>.
- Mit dem Latein am Ende, Spiegel-Serie über Krise und Zukunft der deutschen Hochschulen (Naturwissenschaftler I), Der Spiegel 38/1969 (15.09.1969), online unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-45547784.html>.
- Plan zur Neugestaltung des Deutschen Schulwesens (Bremen 1960), in: Der „Bremer Plan“ im Streit der Meinungen, Eine Dokumentation, hg. von Karl Bungardt, Frankfurt/Main 1962.
- Plenarprotokoll der 118. Sitzung des Deutschen Bundestages am 4. März 1964, Punkt 9 der Tagesordnung: Große Anfrage der Fraktion der SPD betr. Förderung der wissenschaftlichen Forschung und Aufgaben der Bildungsplanung (Drucksache IV/1829), in: Deutscher Bundestag, Drucksachen und Plenarprotokolle des Bundestages – ab 1949, online unter: <http://dipbt.bundestag.de/doc/btp/04/04118.pdf>.
- Politische Leitsätze der SPD (Mai 1946), in: Einigkeit und Recht und Freiheit: westdeutsche Innenpolitik 1945-1955, hg. von Theo Stammen, München 1965, online unter: <http://germanhistorydocs.ghi-dc.org/pdf/deu/Parties%20WZ%202%20GER.pdf>.

- Protokoll der 172. Kabinettsitzung am 14. Juli 1965, Edition „Die Kabinettsprotokolle der Bundesregierung“, Das Bundesarchiv, online unter:
http://www.bundesarchiv.de/cocoon/barch/k0/k/k1965k/kap1_2/kap2_28/para3_7.html.
- Protokollnotizen zum vorstehenden Abkommen, in: Anhang II 13, Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern über die Errichtung einer gemeinsamen Kommission für Bildungsplanung (BLK-Abkommen) Vom 25. Juni 1970, online unter:
http://sl.juris.de/sl/BiPlanKomVwAbk_SL_Protnotz.htm.
- Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens, hg. v. Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, Stuttgart 1960.
- Rahmenvereinbarung zur koordinierten Vorbereitung, Durchführung und wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen im Bildungswesen – Rahmenvereinbarung Modellversuche – (RV-MO) vom 7. Mai 1971, online unter:
http://sl.juris.de/sl/gesamt/BiWRahmenVbg_SL.htm#BiWRahmenVbg_SL_rahmen.
- Rede von Kultusminister Prof. Dr. Paul Mikat vor dem Arbeitskreis Kulturpolitik des Parteitages der CDU in Hannover 1964, in: 12. Parteitag der CDU, Sitzungsprotokoll, Bonn 1964, online unter:
http://www.kas.de/upload/ACDP/CDU/Protokolle_Bundesparteitage/1964-03-14-17_Protokoll_12.Bundesparteitag_Hannover.pdf.
- Regierungserklärung von Bundeskanzler Willy Brandt vor dem Deutschen Bundestag in Bonn am 28. Oktober 1969, online unter: http://www.willy-brandt.de/fileadmin/brandt/Downloads/Regierungserklaerung_Willy_Brandt_1969.pdf.
- Regierungsprogramm der CDU (1972), Mit der Rede des Vorsitzenden der CDU Rainer Barzel vom Wiesbadener Parteitag 1972, online unter:
http://www.kas.de/upload/ACDP/CDU/Programme_Bundestag/1972_Regierungsprogramm_Wir-bauen-den-Fortschritt-auf-Stabilitaet.pdf.
- Schlaeger, H., Mikätzchen oder Vollakademiker, Die Volksschullehrerausbildung in Deutschland, (17.12.1965), in: Die Zeit, Nr. 51, online unter:
<http://www.zeit.de/1965/51/mikaetzchen-oder-vollakademiker/komplettansicht>.
- Strobel, R., Deutscher Schul-Wirrwarr, in: Die Zeit Online (Nr. 12 vom 23. März 1950), online unter: <http://www.zeit.de/1950/12/deutscher-schul-wirrwarr>.
- Stundentafel für die 10klassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule und Stundentafel für die erweiterte Oberschule, in: Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung 28/59 vom 4. Mai 1959, online unter:
<http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/resolver?urn=urn%3Anbn%3Ade%3A0111-bbf-spo-11324338>.
- Unfreundlicher Akt, Der Spiegel 40/1980, (29.09.1980), online unter:
<http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-14315349.html>.
- Vereinbarung der Länder über die Zuerkennung der mittleren Reife an die zweiklassigen Handelsschulen vom 9. November 1932, in: Andreas Reichel, Die sächsische Schulreform in der Weimarer Republik, phil. Diss. Techn. Universität Dresden, 2013, online unter:
http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/14435/Reichel_Bd2.pdf.
- Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II am 7. Juli 1972, Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, online unter:
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/176_Vereinb_Gestalt_Gym_Ob_Sek_II-1972_01.pdf.

- Verfassung der Freien Hansestadt Bremen vom 21. Oktober 1947, online unter:
<http://www.verfassungen.de/de/hb/bremen47-index.htm>.
- Verfassung von Berlin vom 01.09.1950 einschließlich des Genehmigungsschreibens der Alliierten Kommandantura Berlin, online unter:
<http://www.verfassungen.de/de/be/berlin50.htm>.
- Verordnung über die Anrechnung auf die Ausbildungszeit in Ausbildungsberufen der gewerblichen Wirtschaft und der wirtschafts- und steuerberatenden Berufe – Anrechnung eines schulischen Berufsgrundbildungsjahres und des Besuchs einer einjährigen Berufsfachschule vom 4.7.1972, BGBl I, Nr. 63, online unter:
http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl172063.pdf.
- Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg – APO-BK vom 26. Mai 1999, zuletzt geändert durch Verordnung vom 10. Juli 2016 (SGV.NRW.223), online unter:
<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/BK/APOBK.PDF>.
- Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern über die Errichtung einer gemeinsamen Kommission für Bildungsplanung (BLK-Abkommen) vom 25. Juni 1970, „Bulletin“ des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung, Nr. 90.
- Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern über die Errichtung einer gemeinsamen Kommission für Bildungsplanung (BLK-Abkommen) vom 25. Juni 1970, i.d.F. vom 17./21. Dezember 1990, online unter:
<http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/foederalismus/Dok20.pdf>.
- Wandel durch Annäherung, Rede von Egon Bahr in der Evangelischen Akademie Tutzing vom 15. Juli 1963, online unter:
https://www.fes.de/archiv/adsd_neu/inhalt/stichwort/tutzing_rrede.pdf
- Zu hoch gehängt, Der Spiegel 33/1979 (13.08.1979), online unter:
<http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-40348865.html>.
- Zweiundzwanzigstes Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes vom 12. Mai 1969, Bundesgesetzblatt Teil I, Nr. 37 vom 14.05.1969, online unter:
http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl169s0363.pdf.

8.2 Literaturverzeichnis

- Avenarius, H./Rux, J., Rechtsprobleme der Berufsausbildung, Rechtsgutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, Frankfurt 2003.
- Becker, H., Die Reform findet doch statt. In: Albin Dannhäuser, u.a. (Hgg.), Ist die Schule noch zu retten? Plädoyer für eine neue Bildungsreform, Wilhelm Ebert zum 65. Geburtstag, Weinheim/Basel 1988.
- Borowsky, P., Deutschland 1969-1982, Hannover 1987.
- Borowsky, P., Deutschland 1945-1969, Hannover 1993.
- Braune, P., Die verspätete Reichsschulkonferenz von 1920, Höhepunkt in der Karriere von Heinrich Schulz, phil. Diss. FU Berlin 2003.
- Bungenstab, K.-E., Umerziehung zur Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945-1949, phil. Diss. FU Berlin, o.J. um 1969.
- Burkhardt, K., Adolf Grimme (1889-1963): eine Biografie, Köln 2007.
- Clemens, G., Britische Kulturpolitik in Deutschland 1945-1949, Literatur, Film, Musik und Theater, Stuttgart 1997.
- Cortina, K. S. u. a., Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Strukturen und Entwicklungen im Überblick, Reinbeck bei Hamburg 2008.
- Der Große Ploetz, Die Enzyklopädie der Weltgeschichte, 35. Völlig neu bearb. Aufl., Freiburg 2008.
- Deutscher Bundestag/Bundesarchiv (Hgg.), Der Parlamentarische Rat 1948-1949, Akten und Protokolle, Band 3, Ausschuss für Zuständigkeitsabgrenzung, Boppard/Rhein 1986.
- Deutscher Bundestag/Bundesarchiv (Hgg.), Der Parlamentarische Rat 1948-1949, Akten und Protokolle, Band 5/I, Ausschuss für Grundsatzfragen, Boppard/Rhein, 1993.
- Deutscher Bundestag/Bundesarchiv (Hgg.), Der Parlamentarische Rat 1948-1949, Akten und Protokolle, Band 5/II, Ausschuss für Grundsatzfragen, Boppard/Rhein 1993.
- Deutscher Bundestag/Bundesarchiv (Hgg.), Der Parlamentarische Rat, 1948-1949, Akten und Protokolle, Bd. 12, Ausschuss für Finanzfragen, München 1999.
- Edding, F., Ökonomie des Bildungswesens, Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition, Freiburg/Brsg. 1963.
- Ellwein, T., Krisen und Reformen, Die Bundesrepublik seit den sechziger Jahren, München 1989.
- Fränz, P./Schulz-Hardt, J., Zur Geschichte der Kultusministerkonferenz 1948-1998, in: Einheit in der Vielfalt, 50 Jahre Kultusministerkonferenz 1948-1998, hg. vom Sekretariat der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Neuwied 1998.
- Friedeburg, L. von, Bildungsreform in Deutschland, Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch, Frankfurt/Main 1992.
- Friedeburg, L. von, Schulentwicklung zur Ungleichheit, in: Die Wiederentdeckung der Ungleichheit, Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit, Jahrbuch '96 Bildung und Arbeit, Wiesbaden 1996.
- Fuchs, H.-W., Bildungspolitik in Deutschland: Entwicklungen, Probleme, Reformbedarf, Opladen 2000.
- Fuchs, H.-W., Gymnasialbildung im Widerstreit, Die Entwicklung des Gymnasiums seit 1945 und die Rolle der Kultusministerkonferenz, Frankfurt/Main 2004.
- Führ, C., Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland, Köln 1989.
- Führ, C., Deutsches Bildungswesen seit 1945, Grundzüge und Probleme, Berlin 1997.
- Führ, C./Furck, C.-L. (Hgg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band VI 1945 bis zur Gegenwart, Erster Teilband Bundesrepublik Deutschland, München 1998.

- Gass-Bolm, T.*, Das Gymnasium 1945-1980, Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland, Göttingen 2005.
- Georg, W.*, Das Berufliche Gymnasium – Modell zur Realisierung des Integrationspostulats? in: Die deutsche Berufs- und Fachschule, Bd. 71 (1975), Heft 9.
- Gerbaulet, S.*, Sturm auf die Festung, Ein Streit zur falschen Zeit (12.09.1982) in: Zeit Online, online unter: <http://www.zeit.de/1986/38/sturm-auf-die-festung/komplettansicht>.
- Greinert, W.-D.*, Die Ruinenlandschaft deutscher Berufsbildungsreformen und ein neuerlicher Versuch, sie aus dem Weg zu räumen (PDF), Technische Universität Berlin, 2010, online unter: https://www.ibba.tu-berlin.de/fileadmin/i20/Berufspaedagogik/Greinert_Deutsche_Berufsschullandschaft_und_der_DQR.pdf.
- Greinert, W.-D.*, Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus, Zu Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsausbildung, 2. Aufl., Frankfurt/M. 2007, online unter: http://www.gafb-verlag.de/Katalog/Freie-E-Books/Q&C_05.pdf (20.05.2017).
- Greinert, W.-D.*, Realistische Bildung in Deutschland, Ihre Geschichte und ihre aktuelle Bedeutung, in: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 33, hg. von Rolf Arnold, Hohengehren 2003.
- Grüner, G.*, Berufliches Gymnasium – eine Lösung für die Berufsnot der Abiturienten, in: Die berufsbildende Schule, Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen, 27. Jg., Heft 4, 1975.
- Grüner, G.*, Das berufliche Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland – Tatbestände und Entwicklungstrends, in: Die berufsbildende Schule, Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen, 32. Jg. Heft 1, 1980.
- Helbig, M./Nikolai, R.*, Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949, Bad Heilbrunn, 2015, online unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2015/11095/pdf/Helbig_Nikolai_2015_Die_Unvergleichbaren.pdf.
- Herrlitz, H.-G. u. a.*, Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart, Eine Einführung, 5. aktualisierte Aufl., Weinheim/München 2009.
- Hertfelder, T./Heß, J. (Hgg.)*, Streiten um das Staatsfragment: Theodor Heuss und Thomas Dehler berichten von der Entstehung des Grundgesetzes, Stuttgart 1999.
- Hölzl, J.*, Die Europäische Erziehungsministerkonferenz 1959-1994, Eine bildungstheoretische und bildungspolitikgeschichtliche Studie, phil. Diss. Univ. Mainz 1997.
- Hopf, D.*, Entwicklung der Intelligenz und Reform des Bildungswesens: Bemerkungen zu B.S. Bloom, Stability and Change in Human Characteristics, in: Postprints der Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Reihe, 43, Erstveröffentlichung in Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft 11 (1971) 1, S. 33-51), online unter: <https://publishup.uni-potsdam.de/files/2498/hopf1971.pdf>.
- Hüfner, K./Naumann, J.*, Konjunkturen der Bildungspolitik, Band I: Der Aufschwung (1960-1967), 1. Auflage, Stuttgart 1977.
- Hüfner, K. u. a.*, Hochkonjunktur und Flaute: Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967-1980, Stuttgart 1986.
- Husemann, R. u. a. (Hgg.)*, Mit Berufsausbildung zur Hochschule, Argumente zur Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung, Frankfurt/Main 1995.

- Jung, J. u. a. (Hgg.), Die zweigeteilte Geschichte der Grundschule 1945-1990: ausgewählte und kommentierte Quellentexte zur Entwicklung in Ost- und Westdeutschland, Berlin 2011.*
- Keller, A., Promotionsrecht für Fachhochschulen und Promotionszugang von Fachhochschulabsolventen und Fachhochschulabsolventinnen in der Bundesrepublik Deutschland (01.07.2016), hg. von der Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin, online unter: https://www.htw-berlin.de/fileadmin/HTW/Zentral/HSL_Promotion/Synopse_Promotionsrecht_Fachhochschulen.pdf.*
- Kim, M.-S., Bildungsökonomie und Bildungsreform, Der Beitrag der OECD in den 60er und 70er Jahren, phil. Diss. Univ. Würzburg, 1994.*
- Klafki, W., Die fünfziger Jahre, – eine Phase schulorganisatorischer Restauration. Zur Schulpolitik und Schulentwicklung im ersten Jahrzehnt der Bundesrepublik, in: Die fünfziger Jahre, Beiträge zu Politik und Kultur, hg. von Dieter Bänsch, Tübingen 1985.*
- Klafki, W., Restaurative Schulpolitik 1945-1950 in Westdeutschland: Das Beispiel Bayern, in: Erziehungswissenschaft 1971: zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft, hg. von Siegfried Oppolzer, Wuppertal 1971.*
- Köhler, H., Quellen der Bildungsstatistik, Eine kommentierte Zusammenstellung statistischer Veröffentlichungen, in: Materialien der Bildungsforschung Nr. 8, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1977, online unter: <https://www.mpib-berlin.mpg.de/de/dl/Materialien/index.php?nummer=8&teil>.*
- Krause, H., Die Alliierte Politik gegenüber Deutschland, in: Geschichte in Quellen, Bd. 7, Die Welt seit 1945, hg. von Wolfgang Lautemann und Manfred Schlenke, München 1980.*
- Krause, H. Die Entstehung der Bundesrepublik, in: Geschichte in Quellen, Bd. 7, Die Welt seit 1945, hg. von Wolfgang Lautemann und Manfred Schlenke, München 1980.*
- Kreuser, K., Bildungsreform und Föderalismus, in: Albin Dannhäuser, u.a. (Hgg.), Ist die Schule noch zu retten? Ein Plädoyer für eine neue Bildungsreform, Wilhelm Ebert zum 65. Geburtstag, Weinheim/Basel 1988.*
- Kühnhold, G., Möglichkeiten und Grenzen eines erwachsenengemäßen, berufsbezogenen Unterrichts an den Instituten zur Erlangung der Hochschulreife („Kollegs“), phil. Diss. Gesamthochschule Kassel, Bad Honnef 1979.*
- Kuhlmann, C., Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946-1966, Die Differenzierung der Bildungswege als Problem der westdeutschen Schulpolitik, in: Texte und Dokumente zur Bildungsforschung, hg. vom Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft, Stuttgart 1970.*
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), Kollegstufe NW, Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, Heft 17, Ratingen u.a. 1972.*
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), Kollegstufe NW, Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, Heft 17, Ratingen u.a. 1972, Auszug, online unter: <http://www.tales.uni-duisburg-essen.de/glossar/k/Kollegstufe.htm>.*
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.), Berufsqualifizierung und Studienvorbereitung in der Kollegschule, Zur Weiterentwicklung des didaktisch-curricularen Konzepts aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht, Soest 1989, online unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/berufspaedagogik/kell_fingerle_kutscha_lipsmeier_stratmann_1989_182.pdf.*

- Landtag NRW*, 1. März 1978: Das Volksbegehren gegen die KOOP-Schule, Lexikon des Landtages NRW (01.08.2008), online unter: https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/Webmaster/GB_II/II.1/Oeffentlichkeitsarbeit/Informationen.jsp?oid=89162.
- Lange*, E., Thomas Dehler (FDP) im Parlamentarischen Rat, 2008, online unter: <http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/grundgesetz-und-parlamentarischer-rat/39056/thomas-dehler-fdp>.
- Lührmann*, W., Abitur, allgemeine Hochschulreife und Studierfähigkeit, Kritische Analyse des Positionspapiers der Hochschulrektorenkonferenz, in: Beiträge zur Hochschulforschung 1/2-1996, online unter: <http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/1-2-1996-luehrmann.pdf>.
- Neidhardt*, Ursula, Auf dem Weg zur demokratischen Schule: der Beitrag von Lehrplänen zur Schulentwicklung, Frankfurt/M. 2007.
- Nentwig*, T., 60 Jahre Schlüter-Affäre, Göttinger Institut für Demokratieforschung (26.05.2015), online unter: <http://www.demokratie-goettingen.de/blog/goettingen-60-jahre-schluter-affaere>.
- Oestreich*, P., Ein großer Aufwand, schmäählich!, ist vertan, Rund um die Reichsschulkonferenz! Gesammelte Aufsätze, in: Entschiedene Schulreform, Abhandlungen zur Erneuerung der deutschen Erziehung, im Auftrage des Bundes entschiedener Schulreformer, Heft 23, hg. von Paul Oestreich, Leipzig 1924.
- Ofenbach*, B., Eduard Spranger: Kultur und Erziehung, Gesammelte pädagogische Aufsätze, Reihe Werkinterpretationen pädagogischer Klassiker, hg. von Dieter-Jürgen Löwisch, Darmstadt 2002.
- Pahl*, J.-P., Berufsbildende Schule, Bestandsaufnahme und Perspektiven, Bielefeld 2007.
- Pakschies*, G., Umerziehung in der Britischen Zone 1945-1949, phil. Diss. Univ. Göttingen, 2. Aufl., Frankfurt 1984.
- Picht*, G., Die deutsche Bildungskatastrophe, München 1965.
- Poeppelt*, K., Zum Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission: die Einfügung des Art. 91b in das Grundgesetz und der Prozeß der Bildungsplanung für den Elementar-, Primar- und Sekundarbereich in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, (Diss. Universität Hamburg), 1978.
- Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule NRW*, Das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen, Abschlüsse und Anschlüsse, online unter: <http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/das-berufskolleg-in-nordrhein-westfalen/abschluesse-und-anschluesse/index.html>.
- Retter*, H., Das Ende der Orientierungsstufe, Eine Bastion der niedersächsischen Bildungsreform fällt, o. J., online unter: <https://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/hispaed/1-dasendederorientierungsstufe-14-2-02-.doc>.
- Schnitzlein*, D., Wenig Chancengleichheit in Deutschland: Familienhintergrund prägt eigenen ökonomischen Erfolg, in: DIW Berlin - Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, Wochenbericht 4/2013, Herkunft prägt beruflichen Erfolg, online unter: http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.414563.de/13-4.pdf.
- Schuchart*, C., Orientierungsstufe und Bildungschancen, phil. Diss. Univ. Erfurt, Münster 2006.
- Seifert*, B., Reformoptimismus und Bürgerwut, Das Volksbegehren gegen die „kooperative Schule“ in Nordrhein-Westfalen, Stuttgart 2014.
- Studienkreis*, Schulsysteme der Bundesländer, online unter: <https://www.studienkreis.de/infothek/bundeslandinfos/schulsysteme/>.

- Tenorth, H.-E., Hochschulzugang und gymnasiale Oberstufe in der Bildungspolitik von 1945-1973, Zur Genese und pädagogischen Kritik der ‚Gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II‘, Bad Heilbrunn/Obb. 1975.
- Tenorth, H.-E., Geschichte der Erziehung: Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung, 5. Aufl., Weinheim/München 2010.
- Trautwein, U. u. a. (Hgg.), Schulleistungen von Abiturienten, Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand, Wiesbaden 2010.
- Weishaupt, H. u.a., Perspektiven des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland, Rahmenbedingungen, Problemlagen, Lösungsstrategien, in: Gesellschaft und Bildung, hg. von Hermann Avenarius u. a., Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Band 2, Baden-Baden 1988.
- Westdeutscher Rundfunk, 27. März 1968 – Einführung des Numerus Clausus (27.03.2013), online unter: <http://www1.wdr.de/stichtag/stichtag7372.html>.
- Winkler, H. A., Der lange Weg nach Westen, Bd. 2, Deutsche Geschichte vom „Dritten Reich“ bis zur Wiedervereinigung, München 2000.
- Wolter, A., Von der Elitenbildung zur Bildungsexpansion, Zweihundert Jahre Abitur (1788-1988), in: Oldenburger Universitätsreden Nr. 28, Ansprachen, Aufsätze, Vorträge, hg. von Friedrich W. Busch und Hermann Havekost, Oldenburg 1989.
- Zymek, B., Die nationalsozialistische Machteroberung und die deutsche Schule, in: Langewiesche, D./Tenorth, H.-E. (Hgg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band V 1918-1945, Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur, München 1989.

Sonstiges

Roser, G., Interview der Verfasserin am 07.08.2015 beim Sekretariat der Kultusministerkonferenz in Berlin.

8.3 Tabellenverzeichnis

Statistisches Bundesamt:

- Tabellen *Einrichtungen nach Schularten 1949-1999*, Berufliche Schulen, Fachserie 11, Reihe 2. (Bundesländer, Früheres Bundesgebiet, Deutschland)
- Tabelle 2.3.14, *Schulabsolventinnen/-absolventen und Schulabgänger/-innen nach Art des Abschlusses*, Fachserie 11 Reihen 1, 2, online unter: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Datenportal, Tabellensuche, <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/2.3.14>.
- Tabelle 3.4.3 *Erwerb von allgemeinbildenden Abschlüssen an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen*, Statistisches Jahrbuch 2016, S. 85. Online unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/StatistischesJahrbuch/Bildung.pdf?__blob=publicationFile.
- Tabelle 1.1 *Schüler/innen in allgemeinbildenden und beruflichen Schulen nach Schularten, 2014/15*, Bildung und Kultur, Berufliche Schulen, Fachserie 11, Reihe 2, online unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BeruflicheSchulen2110200157004.pdf;jsessionid=F20D0E7AEDA7BDB19264312AD06EE38B.cae3?__blob=publicationFile.

Tabelle *Bevölkerung nach Altersgruppen, Früheres Bundesgebiet*, online unter:
https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Tabellen/_/rbev01.html?cms_gtp=151914_list%253D3&https=1.

Statistisches Landesamt Nordrhein-Westfalen:

Tabelle *Berufsbildende Schulen 1969 und 1970*, in: Statistisches Landesamt Nordrhein-Westfalen (Hg.), *Das Bildungswesen in Nordrhein-Westfalen 1970*, Teil 2: *Berufsbildende Schulen*, Heft 275, in: *Beiträge zur Statistik des Landes Nordrhein-Westfalen*, Düsseldorf 1971.

Tabelle *Berufliche Schulen 1970 und 1971*, in: Statistisches Landesamt Nordrhein-Westfalen (Hg.), *Das Bildungswesen in Nordrhein-Westfalen 1971*, Teil 2: *Berufsbildende Schulen*, Heft 298, in: *Beiträge zur Statistik des Landes Nordrhein-Westfalen*, Düsseldorf 1972.

Tabelle *Berufliche Schulen 1971 und 1972*, in: Statistisches Landesamt Nordrhein-Westfalen (Hg.), *Das Bildungswesen in Nordrhein-Westfalen 1972*, Teil 2: *Berufsbildende Schulen*, Heft 308, in: *Beiträge zur Statistik des Landes Nordrhein-Westfalen*, Düsseldorf 1973.

Helmut Köhler, H./Lundgreen, P., Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Band VII: Allgemein bildende Schulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949-2010, Göttingen 2014 (CD-Rom):

Tabelle 3.36: *Schulabgänger mit Hauptschulabschluss nach Schularten und Geschlecht 1971-2005, in Prozent.*

Tabelle 3.37: *Schulabgänger mit Realschulabschluss nach Schularten und Geschlecht 1971-2005, in Prozent.*

Tabelle 3.38: *Schulabgänger mit Fachhochschulreife nach Schularten und Geschlecht 1971-2005, in Prozent.*

Tabelle 3.39: *Schulabgänger mit allgemeiner Hochschulreife nach Schularten und Geschlecht 1969-2005, in Prozent.*

Lundgreen, P., Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Band VIII: Berufliche Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949-2001, Göttingen 2008 (CD-Rom):

Tab. 2.12: *Schüler an beruflichen Schulen nach Schularten und Geschlecht, 1949-2001.*

Tabelle 2.51: *Schüler nach beruflichen Schularten, 1949-2001, in Prozent.*

Tab. 4.20: *Schulentlassene mit allgemein bildendem Abschluss von beruflichen Schulen nach Schularten und Geschlecht: Fachhochschulreife, 1975-2001, in Prozent.*

Tabellen 4.8: *Schulentlassene mit allgemein bildendem Abschluss von beruflichen Schulen nach Schularten und Geschlecht: Hauptschulabschluss, 1975-2001.*

Tabelle 4.9: *Schulentlassene mit allgemein bildendem Abschluss von beruflichen Schulen nach Schularten und Geschlecht: Fachschulreife, 1975-2001.*

Tabelle 4.10: *Schulentlassene mit allgemein bildendem Abschluss von beruflichen Schulen nach Schularten und Geschlecht: Fachhochschulreife, 1975-2001.*

Tabelle 4.11: *Schulentlassene mit allgemein bildendem Abschluss von beruflichen Schulen nach Schularten und Geschlecht: Hochschulreife, 1975-2001.*

Selbst erstellte Tabellen (auf der Grundlage der Datenhandbücher von Köhler und Lundgreen):

*Anteil der Hauptschulabschluss-Absolventen (berufliche Schulen) an
Hauptschulabschluss-Absolventen insgesamt (berufliche und allgemeinbildende
Schulen).*

*Anteil der Fachschulreife-Absolventen (berufliche Schulen) an Fachschulreife-Absolventen
insgesamt (berufliche und allgemeinbildende Schulen).*

*Anteil der Hochschulreife-Absolventen (FHSR und allgemeine/fachgebundene
Hochschulreife, berufliche Schulen) an Hochschulreife-Absolventen insgesamt
(FHSR und allgemeine/fachgebundene Hochschulreife, berufliche und
allgemeinbildende Schulen).*